

CRÓNICAS Y RECUERDOS, DESDE LAS CHARCAS Y LA MONTAÑA BLANCA
DE MANAURE, UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE
CRÓNICAS

Magnolia Magdalena Rueda Toncel

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Riohacha – La Guajira

2019

CRÓNICAS Y RECUERDOS, DESDE LAS CHARCAS Y LA MONTAÑA BLANCA
DE MANAURE, UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE
CRÓNICAS

Magnolia Magdalena Rueda Toncel

Proyecto de Grado para optar al título de
Magister en Educación

Asesora

Mg. Martha Lucia Garzón Osorio

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en educación

Riohacha – La Guajira

2019

*A Dios, por fe. Siempre a mi lado. Cuando, sentí desfallecer, una dulce voz decía, mira al cielo
y encontrarás las respuestas.*

*A mis abuelos Luis, Milsa, Rafael, Jacoba y mis tíos Armen, Luis, Carlos, José (q.e.p.d), desde el
cielo, con la venia del Altísimo, iluminan mi camino...*

*A mi padre, Rafael María Rueda Deluque y a mi madre, Ethel María Toncel Fragozo, quienes
no solo en vida, sino, en la sociedad, son ejemplo a seguir.*

*A mis hermanos, José Eduardo (amigo en el camino), Milenis (la campeona de la vida), Luis
Ángel (compañero fiel), Luis Carlos (alegría y esperanza) y Luis Fernando (ejemplo de rectitud)*

A mi esposo Martin, mi otra mitad...

*A mis hijos, Erif, Selayne, Karla y Kelenis, quienes son la prueba viviente de la existencia de
Dios.*

Agradecimientos

Al MEN, por permitir mi participación en el Programa Becas para la Excelencia, donde pude ampliar y fortalecer mis competencias - Ser, Saber, Hacer - en Pro de la Calidad Educativa de mi país Colombia.

A la Universidad Tecnológica de Pereira, por mantener las puertas del conocimiento abiertas, a través de la Maestría en Educación.

A la Dra. Martha C. Arbeláez, Directora de la Maestría, con su sabiduría supo guiarnos con paciencia, dedicación y aplomo. Un ejemplo de mujer.

A mi directora de tesis, Martha Lucia Garzón Osorio, es para mí un orgullo ser su tutorada.

A los docentes de la Maestría, dejaron una huella imborrable en mi corazón y en mis conocimientos.

A mis compañeros de camino, el grupo de la Cohorte I Riohacha.

A los estudiantes del grupo 5 - 01 (2017), de la sede Primero de Octubre y a su profesora, quienes abrieron las puertas para dejarme entrar y desarrollar la SD.

Al Rector, Víctor Arrieta, las Coordinadoras y Docentes Septimistas, por el apoyo incondicional.

En especial a: William Orozco, Jeannys Caldera, Lina Pérez, Nazly Salcedo, Francisco Blanchar, Isaac Suarez, Gabriel Macía, Livis Ortiz y Sandra Bernal, por estar en el momento correcto brindando el soporte necesario para que pudiera alcanzar la meta.

A todos, gracias, Dios les multiplique...

Resumen

Esta investigación, “Crónicas y recuerdos, desde las charcas y la montaña blanca de Manaure, una secuencia didáctica para la producción de crónicas”, tiene como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción textual de crónica de los estudiantes del grado Quinto de EBP, de la Institución Etnoeducativa Técnica Eusebio Septimio Mari de Manaure; y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia.

Para su desarrollo, se optó por una metodología cuantitativa, con un diseño cuasi-experimental, intragrupo del tipo Pre-test y Pos-test. Los estudiantes de la muestra fueron valorados antes y después de la implementación de la Secuencia Didáctica a través de un instrumento llamado rejilla de producción textual, con el cual se evaluaron las dimensiones de la variable dependiente: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual, con sus respectivos indicadores.

Para el análisis y comparación de los resultados obtenidos, se empleó la estadística descriptiva, que permitió validar la hipótesis de trabajo, es decir, la implementación de la secuencia didáctica mejoró la producción de textos narrativos tipo crónica. De manera complementaria, el análisis de los registros de las docentes en el diario de campo durante la intervención, permitieron constatar las transformaciones que se dieron en sus prácticas de enseñanza del lenguaje.

Palabras clave: lenguaje, producción textual, narrativo, crónica, SD, resultados, práctica reflexiva.

Abstract

This research, "Chronicles and memories, from the ponds and the white mountain of Manaure, a didactic sequence for the production of chronicles", aims to determine the incidence of a didactic sequence of communicative approach in the textual production of students' chronicle of the Fifth grade of EBP, of the Technical Ethno-educational Institution Eusebio Septimio Mari de Manaure; and reflect on the language teaching practices from the implementation of the sequence.

For its development, a quantitative methodology was chosen, with a quasi-experimental design, intra-group of the Pre-test and Post-test type. The students of the sample were evaluated before and after the implementation of the Didactic Sequence through an instrument called a textual production grid, with which the dimensions of the dependent variable were evaluated: communication situation, superstructure and textual linguistics, with their respective indicators. For the analysis and comparison of the obtained results, descriptive statistics were used, which allowed to validate the working hypothesis, that is, the implementation of the didactic sequence improved the production of chronic type narrative texts. In a complementary manner, the analysis of the teachers' records in the field diary during the intervention made it possible to verify the transformations that occurred in their language teaching practices.

Keywords: language, textual production, narrative, chronicle, SD, results, reflective practice.

Tabla de contenido

1.	Presentación	14
2.	Marco Teórico.....	23
2.1	El Lenguaje como práctica social	23
2.2	Modelos de producción textual	27
2.3	El enfoque comunicativo	30
2.3.1	Propuesta de Jolibert para la producción textual.....	31
2.3.1.1	Situación de comunicación	31
2.3.1.2	Superestructura.....	32
2.3.1.3	Lingüística textual.....	33
2.4	El texto narrativo.....	34
2.4.1	La Crónica.....	36
2.5	Secuencia Didáctica	38
2.6	Prácticas reflexivas	41
3.	Marco Metodológico.....	44
3.1	Tipo de investigación.....	44
3.2	Diseño	44
3.3	Población y muestra.....	45
3.4	Hipótesis	45
3.5	Variables y Operacionalización	46

3.5.1 Variable independiente o Secuencia Didáctica (SD)	46
3.5.2 Variable dependiente: Producción Textual de Crónica.....	47
3.6.1 Rejilla de producción (Ver anexo C)	51
3.6.3 Unidad de análisis y unidad de trabajo	54
3.7 Procedimiento	54
4. Análisis de Resultados	56
4.1 Análisis cuantitativo de la producción textual de crónica.....	56
4.1.1 Prueba de Hipótesis.....	57
4.1.2 Análisis de las dimensiones	60
4.1.2.1 Situación de comunicación	63
4.1.2.2 Superestructura.....	72
4.1.2.3 Lingüística Textual	77
4.2 Análisis cualitativo de la práctica de enseñanza	83
4.2.1 fase de preparación – De lo cotidiano, al regreso... vuelvo a la docencia de aula	84
4.2.2 Fase de desarrollo – Toda acción tiene una consecuencia: un abrazo, una caricia, un gracias profe, un detalle wayuu... la fortuna de ser maestra.....	85
4.2.3. Fase de Evaluación – Un camino recorrido, que dio frutos de bendición.....	88
5. Conclusiones	90
6. Recomendaciones	95
Referencias bibliográficas.....	97
Anexos	104

Listado de Tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable independiente	46
Tabla 2. Operacionalización de la variable dependiente	48
Tabla 3. Categorías de la práctica reflexiva.....	53
Tabla 4. Procedimiento	54

Listado de gráficas

Gráfica 1. Comparativo general por niveles de desempeño	58
Gráfica 2. Comparación general de las dimensiones de la producción textual	60
Gráfica 3. Situación de comunicación	63
Gráfica 4. Superestructura	72
Gráfica 5. Lingüística textual.....	77

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. Pre-test y Pos-test 69

Ilustración 2. Pre-test y Pos-test 75

Ilustración 3. Pre-test y Pos-test 80

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado	104
Anexo B. Secuencia didáctica.....	106
Anexo C. Rejilla de producción.....	154
Anexo D. Diario de campo	156

1. Presentación

A lo largo de su evolución y desarrollo, en el ser humano ha primado la necesidad de compartir, relacionarse y sobre todo interactuar en contextos familiares y sociales, para generar identidad personal y social. En dicho proceso es el lenguaje la herramienta que hace posible la construcción de comunidad, cultura y conocimientos de diversos tipos, al mediar los procesos de interacción con otros en función de la construcción de sentido sobre la realidad. Por esta razón, es un proceso que inicia desde los primeros momentos de la vida y se desarrolla con la interacción y el intercambio de ideas, saberes y percepciones acerca del mundo social e individual (Vigotsky, 1995).

Al respecto, Bruner (1984) expone que el lenguaje media en las relaciones sociales y culturales que involucran al ser humano, inclusive desde antes de comenzar a hablar, ello justamente debido a sus dos funciones: una comunicativa, que hace posible ser partícipe y construir conocimientos con otras personas, y otra cognitiva o representacional, que permite la construcción de identidad dentro de una comunidad, para reconocerse como integrante de las misma y diferenciarse de los demás. Desde esta perspectiva, debería entenderse que el lenguaje, aun cuando sirve para representar de forma individual la realidad, es en sí mismo un proceso social integrador, que no se puede desarrollar separado del contexto en que el individuo se desenvuelve, puesto que durante su interacción en él, le hace posible construir los conocimientos, primero en el plano interpersonal y más tarde en el plano intrapersonal, además de la apropiación de la cultura.

Al respecto, Gutiérrez (2011, citando a Coll, 2001), López (2005), Pérez (2009), entre otros, exponen que la actividad, la relación entre lo individual y lo social y el contexto, enmarcan el desarrollo humano en cualquier ámbito.

Sin embargo, la escuela, que ha sido socialmente designada para la enseñanza de los diferentes dominios del lenguaje, ha dejado de lado su valor social, es decir, su función comunicativa, puesto que de manera tradicional ha llevado a cabo prácticas de enseñanza enmarcadas en el aprendizaje de las normas que rigen su composición, de ahí que el foco sea que los estudiantes aprendan lo concerniente a la gramática, la estructura, la puntuación, entre otros, que imposibilitan que los estudiantes visionen y hagan uso del lenguaje como una herramienta para comunicarse, intercambiar posiciones, lograr que sucedan cosas y posicionarse como lectores y escritores de una comunidad de letrados.

Desde estas prácticas, que se denominaran prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje, especialmente, la escritura ha sido orientada desde modelos analíticos que desmembran el lenguaje, bajo el supuesto que para los estudiantes es más fácil que aprenden las partes a que aprendan el todo, así por ejemplo, primero se enseñan las letras, las sílabas y luego las palabras, además, se perpetúan procedimientos como los dictados, transcripciones, planas y repetición; así como la enseñanza de fonemas, palabras y oraciones separados del contexto, entre otras (Cassany, Luna, & Sanz, 2003).

De otra parte, la escritura carece de propósitos y destinatarios reales, llegando a considerarla un producto que tienen como recompensa o castigo, acorde con el cumplimiento de las reglas gramaticales, que se materializa en una nota y solo da cuenta de normas y no de procesos; desde estas prácticas, se dejan de lado las hipótesis que los niños ya se han formulado antes de la escolaridad acerca de la escritura (Ferreiro & Teberosky, 1991).

Es así como, las prácticas mencionadas podrían explicar las dificultades que evidencian los estudiantes a la hora de producir un texto completo y dotado de sentido en una situación de comunicación específica; y además los bajos desempeños que se evidencian en las pruebas censales en las que se les evalúa el área de lenguaje en sus componentes semántico, sintáctico y pragmático así por ejemplo, sobre la competencia comunicativa escritora y sus resultados en la prueba Saber 3°, 5° y 9°, se observa que el 47% de los estudiantes que presentaron la prueba en Colombia, no respondieron de forma correcta a las preguntas que incluía dicha prueba (MEN, 2015).

Estos resultados son debidos a las dificultades que evidencian los estudiantes, como por ejemplo: la escritura se trabaja de forma incompleta con textos fragmentados y oraciones o párrafos inconexos, no se reconocen las características propias de los diversos tipos de texto, la escritura carece de cohesión y sentido, los signos de puntuación son utilizados de manera inapropiada, se escribe sin tener en cuenta la intención comunicativa del texto, existe dificultad para relacionar diferentes textos y sus contenidos además, existen dificultades en la lectura crítica por lo que no es posible exponer una opinión, posición o reflexión correcta y contextualizada sobre el contenido de un texto (Perez, 2003).

Frente a estos resultados, se han creado programas que buscan impactar e incidir en el aula y por tanto, en el aprendizaje de los estudiantes. Uno de esos planes es el Plan Nacional Lectura y Escritura, el cual tiene como objetivo principal:

Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, y del papel de las familias en estos procesos. (MEN, 2011, pág. 32)

Pese a ello, los estudiantes siguen evidenciando dificultades para posicionarse como escritores de textos completos y para asumir el lenguaje y la escritura como herramientas potentes no sólo para comunicarse con los otros y ejercer la ciudadanía, sino también para desenvolverse de manera competente en una comunidad de lectores y escritores.

Ahora bien, los resultados a nivel nacional no son diferentes a los reportados a nivel local, toda vez que para la entidad territorial de La Guajira un 58%, de los estudiantes que presentaron la prueba, no dieron respuesta correcta a lo evaluado en la competencia escritora, estos resultados pueden explicarse desde dos perspectivas. La primera de ellas tienen que ver con la falta de atención a la diversidad lingüística, pues estas pruebas se realizan en idioma castellano, olvidando con ello que existen comunidades en las cuales la lengua oficial es otra, pero, a la hora de evaluar, se hace bajo los mismos criterios. La segunda de ellas tiene que ver con las propias prácticas de enseñanza de la escritura al interior de las instituciones, las cuales se caracterizan por obtener productos terminados en una hora de clases, sin desarrollar un proceso fundamentado y que permita entonces, generar escrituras contextualizadas, auténticas y completas.

Esta situación no es ajena a la Institución Etnoeducativa Septimio Mari del municipio de Manaure, sede la Urbana Mixta Primero de Octubre, institución objeto de investigación, donde el 63% de los estudiantes que presentaron estas pruebas evidenciaron desempeños por debajo de lo esperado y de la cual es importante resaltar que cuenta con un 96% de población perteneciente a la etnia Wayuu, hablantes de su lengua materna el Wayuunaiki (PEI, 2016), pese a ello, las prácticas de enseñanza se abordan desde el español, lo que dificulta los procesos de aprendizaje, debido a que muchos conceptos no tienen traducción de la lengua materna a la segunda lengua.

Sin embargo, y a pesar que existe autonomía escolar para los wayúu, contemplada en su carta de navegación conocida como Anna Akua'ipa (2009) o Proyecto Etnoeducativo de la Nación

Wayúu, los procesos de instrucción siguen sustentados desde la segunda lengua, y desde producciones escriturales descontextualizadas, olvidando además que la cultura wayuu está basada en la oralidad, razón por la cual existe poca literatura escrita (Perwak, 2016), lo anterior concuerda con lo propuesto por Polo (2017), cuando manifiesta que la palabra entre los wayúu tiene un valor inestimable y es a través de esta que se resuelven los conflictos entre familias, porque no existen cheques, ni letras de cambio, ni contratos, el mejor respaldo es la palabra.

No obstante, concluye Castillo (2016) que en el aula se enseña el wayuunaiki de manera tradicional lo cual, pone en peligro de extinción esta lengua bajo la imposición de otra lengua dominante; además, los profesores atienden las directrices en español y presentan falencias en sus planeaciones porque no realizan un diagnóstico de sus estudiantes para conocer su realidad; Rodríguez (2013) coincide con lo anterior, cuando manifiesta que los profesores en pocos casos dominan la lengua materna y mucho menos cuentan con la competencia de lectura y escritura en su idioma, lo cual supone obstáculo para el aprendizaje por la utilización de estrategias desfasadas y sin creatividad. Otra dificultad que plantea un reto grande es el hecho que un alto porcentaje de los padres y/o acudientes no poseen procesos de lectura y escritura convencional, razón por la cual se dificulta el acompañamiento en actividades extraescolares.

Teniendo en cuenta las prácticas mencionadas y las dificultades en la producción textual que evidencian los estudiantes se hace imperativa la formulación de propuestas educativas en las que se reconfiguren los roles que asumen tanto los estudiantes y profesores como el dominio del lenguaje que se pretenda trabajar. En este marco, una de esas propuestas podría ser la secuencia didáctica la cual, desde la investigación de Mejía & Flórez (2012) se menciona que esta estrategia aplicada de manera sistemática y con un propósito definido, incide de forma positiva en el proceso lector y escritor en los estudiantes. Al respecto, Soto (2014), manifiesta que con

objetivos, actividades y una secuencia didáctica acorde a la edad, contexto y saberes previos, se pueden alcanzar niveles altos de comprensión y producción textual, que trascienden un trabajo normal, que profundiza, pasando de la simple “alfabetización”, al desarrollo pleno e integral de individuos que ejerzan su pensamiento de forma libre y espontánea.

Respecto a la enseñanza de la producción textual, en su investigación Chinga (2012, citando a Camps, 2003), manifiesta que para producir un texto es necesario contar con creatividad, innovación, libertad, socialización, dinamismo, valoración y que el texto debe tener entre sus características coherencia, cohesión y adecuación, es pertinente mencionar que uno de los textos que cumple con las características anteriores es el narrativo el cual permite el relato de los acontecimientos a través del tiempo; a su vez, Marincovich (1999, citando a Kintishc y Van Dijk, 1975), determina que debe existir en cada individuo una competencia narrativa y más importante aún definir hasta qué punto está desarrollada. En este marco, se propone la escritura de Crónicas, puesto que tal como afirman Rodríguez, Pérez & Gutiérrez (2013): “posibilita la reconstrucción de mundos y universos culturales y sociales. Además es un texto narrativo que requiere de la subjetividad a la hora de ser escrito, ya que describe, relaciona hechos y acontecimientos observados o vividos por el autor” (pág. 5). La producción de este tipo de texto se muestra como una estrategia pertinente para que los estudiantes se acerquen de otra forma a la escritura y transformen sus concepciones sobre ella, puesto que su construcción les permitirá posicionarse como escritores que tienen algo que decir respecto a un hecho real que llama su atención, por lo que la escritura pasa a ser un medio para expresar y posicionar un punto de vista respecto a las situaciones propias del contexto en el cual se participa.

A partir de lo formulado hasta el momento surge la siguiente pregunta: ¿Cuál es la Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción textual de crónica, de los

estudiantes del grado 5° en la Institución Etnoeducativa Técnica Eusebio Septimio Mari de Manaure? Y ¿Qué reflexiones se generan acerca de la enseñanza del lenguaje escrito a partir de la implementación de la secuencia didáctica?

Para dar respuesta a estos interrogantes se plantea como objetivo general: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción textual de crónica de los estudiantes del grado 5°, de la Institución Etnoeducativa Técnica Eusebio Septimio Mari de Manaure; y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia.

Y como objetivos específicos los siguientes:

- Evaluar el nivel de producción textual de crónica de los estudiantes del grado 5°, antes de implementar la secuencia didáctica.
- Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción textual de crónica en los estudiantes del grado 5°.
- Implementar la secuencia didáctica para la producción textual de crónica y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza a partir de su ejecución.
- Evaluar después de la implementación de la secuencia didáctica la producción de crónica en los estudiantes del grado 5°.
- Contrastar los resultados obtenidos antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica, en la producción textual de crónica en los estudiantes del grado 5° y en la práctica docente.
- Analizar las categorías emergentes de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes participantes.

Es así como, en la presente investigación se elaboró una secuencia didáctica para la producción de crónicas, buscando motivar la escritura en una zona donde la oralidad es la tradición comunicativa por excelencia, es decir, la palabra predomina y las costumbres y tradiciones son transmitidas de generación en generación de forma oral; así mismo, los conflictos son resueltos a través de la palabra por el palabrero o pütchipü, quien la usa para establecer acuerdos pacíficos entre los clanes o familias. Según lo expuesto en el Anaa Akua'Ipá o Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuu, la oralidad “es esencial en cuanto ha sido el canal milenario para garantizar la transmisión del conocimiento y la formación en la vida” (MEN, 2009, pág. 51). Por lo anterior, la propuesta de intervención a través de una secuencia didáctica cuyo propósito es la escritura de crónicas es un reto que se debe asumir con responsabilidad y respeto por la cultura, para perdurar en el tiempo y dejar huella.

De igual manera, se busca fomentar la práctica reflexiva como una constante de las intencionalidades educativas de los maestros de la institución, puesto que se configura en una competencia necesaria para convertir los acontecimientos del aula en fuentes de análisis y reflexión en función del mejoramiento de las formas de enseñar.

Ahora bien, el presente informe, resultado del proyecto de investigación adscrito a la línea de didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, consta de seis capítulos: el primer capítulo, que acaba de exponerse, corresponde a la descripción del ámbito problémico, el cual a partir de antecedentes investigativos, teóricos, políticos e institucionales fundamenta el problema de investigación, sus objetivos y su justificación. El segundo capítulo corresponde al marco teórico, en el cual se hace una recopilación de la teoría que fundamenta la investigación, esto es: el lenguaje como práctica social, los modelos de producción textual, el enfoque comunicativo, la propuesta de Jolibert para producción textual, el

texto narrativo y la crónica, la secuencia didáctica y se finaliza con la práctica reflexiva. El tercer capítulo presenta el marco metodológico, definiendo en este el tipo y el diseño de la investigación, la población y muestra, las hipótesis y las variables, las técnicas e instrumentos para la recopilación de la información y el procedimiento utilizado durante la investigación. El cuarto capítulo expone el análisis de resultados: cuantitativos de los desempeños de los estudiantes en la producción de texto tipo crónica; y cualitativos de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras durante la implementación de la secuencia. Los capítulos quinto y sexto exponen las conclusiones y las recomendaciones, respectivamente, derivadas de la investigación.

2. Marco Teórico

El capítulo incluye las bases teóricas que sustenta esta investigación: el lenguaje como practica social integradora, el lenguaje escrito como forma de expresión humana, el modelo de producción textual por procesos, el enfoque comunicativo, el género narrativo, el texto tipo crónica, la secuencia didáctica como propuesta de intervención, y los aspectos relevantes de la práctica reflexiva como base del desarrollo profesional de un docente. Todo lo anterior sustentado en los autores y escritores más destacados en el desarrollo de la temática propuesta.

2.1 El Lenguaje como práctica social

El lenguaje ha desempeñado un papel importante en la evolución del ser humano, puesto que como herramienta sociocultural coadyuva al sujeto en la construcción y constitución de su identidad personal y social, el establecimientos de lazos de cooperación y la construcción de conocimientos, que ha puesto al servicio de la satisfacción de sus necesidades y una mejor adaptación al medio natural, físico y social. De hecho, tal como manifiesta Vigotsky (2005): “El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión” (pág. 7). Es ese sentido, el lenguaje no es solo la extensión del pensamiento humano, sino también la materialización del mismo de forma verbal y no verbal, como fuente de construcción de conocimiento sobre el mismo individuo y sobre el mundo que lo rodea.

En el mismo sentido, Owens (2006) manifiesta que:

El lenguaje puede definirse como un código socialmente compartido, o un sistema convencional, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de estos que están regidas por reglas. Los dialectos son subcategorías de la lengua madre que utiliza reglas similares aunque

no idénticas. Todos los usuarios de una lengua siguen ciertas reglas dialectales que difieren de mayor o menor medida de un estándar ideal. Cada lenguaje es también un vínculo único para transmitir el pensamiento (pág. 5).

Desde esta perspectiva se resalta el doble valor del lenguaje: un valor subjetivo y un valor social.

Valor subjetivo para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido de que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, a la vez de diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean, esto es, tomar conciencia de sí mismo.[...] En cuanto al valor social, el lenguaje, se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. (MEN, 2006, págs. 18-19).

Este doble valor del lenguaje permite construir y compartir experiencias, creencias, conocimientos, valores, costumbres y deseos, en un marco de responsabilidades compartidas, respeto y tolerancia. Ahora bien, esto es posible gracias a las formas de expresión del lenguaje, ya sea verbal o no verbal.

Es de resaltar que inicialmente la forma de comunicación entre los seres humanos fue eminentemente verbal, instantánea, momentánea, restringida a la confluencia en el tiempo y el espacio. Ello significó desafíos para la conservación del conocimiento y transmisión de la cultura a través del paso de las generaciones y originó la necesidad de construir formas de preservación abstractas, gráficas y simbólicas: el lenguaje escrito, que mediante sus dos procesos altamente complejos: la lectura (comprensión) y la escritura (producción), permitió sortear las barreras del tiempo y del espacio y conservar de manera diferente el conocimiento a lo largo de las generaciones.

Según el MEN, la complejidad de estos dos procesos radica en que:

Suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no solo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de identidad individual y social (2006, págs. 20-21).

Se colige entonces, que el lenguaje es coadyuvante directo en la producción de saberes y conocimientos y en la difusión de los mismos. De hecho, y al considerarse importante en todas las áreas del conocimiento, la enseñanza del lenguaje, a criterio del MEN, deberá orientarse al fortalecimiento de seis grandes metas: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de la ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia.

Ello, podría ser posible si se aborda una práctica de enseñanza donde la escritura cobre sentido, puesto que tal como sostiene Pérez (2003), escribir implica sobre todo “organizar las ideas propias a través del código lingüístico. Dicho en otras palabras, escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación” (pág. 10), por tanto, el acto de escribir tiene necesariamente un destinatario, para quien se usa un léxico y unas expresiones apropiadas, un propósito comunicativo y en general enmarcar la producción en unos de los usos sociales del lenguaje: una tipología textual.

En ese mismo sentido, el MEN (1998), manifiesta que escribir es “un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático” (pág. 27); así pues, escribir es expresar de manera efectiva, afectiva, significativa y representativa el mundo, los sentimientos, las ideas y cada una de las actividades de la conciencia, con el objetivo de dejar constancia, trascendencia en el tiempo y el espacio, así como claridad para que quien asuma el rol de destinatario pueda comprender el texto e interactuar con él ampliando los límites de su propio universo.

De hecho, Jolibert (2002), expone que escribir tiene una utilidad comunicativa, otorga poder, esto es, quien escribe tiene autoridad sobre ello y se hace por el placer que genera la transmisión contextualizada de las ideas y pensamiento. Entonces, escribir es inherente al ser, el saber y el hacer, lo que implica producir textos coherentes, consecuentes, con un propósito que se materializa en un lector interesado en lo escrito, aspecto contemplado por Sotomayor (2015) cuando manifiesta que la escritura es una forma de interacción social y de creación colectiva, que se diferencia de la oralidad en que, permanece naturalmente a través del tiempo. Al respecto, Ferreiro y Siro (2008) expresan que la escritura produce un objeto material que es capaz de trascender en el tiempo y en el espacio, lo que permite “leer lo ya leído”.

Ahora, si bien los planteamientos esbozados hasta el momento son el panorama de lo que se entiende por la escritura, esto no siempre ha sido así, pues de manera simultánea han existido y evolucionado diversas interpretaciones del acto de escritura y por tanto, de la forma de orientar su enseñanza. Así pues, a continuación se incursiona en los modelos de producción textual más

representativos, ahondado en el que sustenta la propuesta de producción textual que se plantea en esta investigación.

2.2 Modelos de producción textual

Un modelo es concebido como “un constructo teórico que intenta representar la naturaleza y el trabajo de algunos objetos dominantes; busca unificar los dominios relevantes y es un soporte de la relación entre disciplinas; para el caso, producir textos en situaciones académicas” (Alvarez & Ramirez, 2006, pág. 30). Atendiendo a lo anterior Camargo, Uribe y Caro (2011) explican que la escritura tienen sus propios modelos entre los que se destacan: por producto, por procesos y contextuales o ecológicos.

Los modelos por producto se entienden como aquellos que evalúan la escritura como un producto terminado en el cual se tiene en cuenta la Micro-estructura con marcas gramaticales y ortográficas principalmente, y la Macro-estructura con el aprendizaje y la utilización de las diferentes tipologías textuales, entre sus enfoques se encuentran: el oracional, centrado en la gramática; el textual/discursivo, centrado en la escritura de contexto (Hernández y Quintero 2001, citados por Camargo et al., 2011).

Los modelos por procesos son aquellos que conciben la escritura como una “actividad compleja y multidimensional que requiere del desarrollo de procesos cognitivos y, por lo tanto, de estrategias cognitivas y metacognitivas que revelen y demuestren los pasos intermedios que tienen lugar durante el mismo” (Camargo et al., 2011, pág. 24). Por esto, se piensa la escritura como un estímulo en el pensamiento. Entre estos modelos se encuentra el propuesto por Hayes y Flower (1980), Scardamalia y Beretier (1992) y Camps (2003).

Los modelos contextuales o ecológicos tienen en cuenta al individuo y al contexto para la escritura como lo propone Marinkovich, Morán y Vergara (1996, citados por Camargo et al., 2011). En otras palabras, este tipo de modelos, concibe la escritura de manera individual resolviendo un problema y como un proceso comunicativo que integra lo físico, social y cultural, es decir, el contexto, por lo cual permite la interacción entre los estudiantes y el profesor.

Para el caso de esta investigación se profundizará en los modelos por proceso, entre los cuales se puede mencionar el modelo de Hayes y Flower (1980) quienes plantean que se debe mantener la atención centrada en la producción, ser recursivos regulando el escribir y reescribir, es necesario planear, textualizar y revisar lo que se escribe, lo que implica a la vez estructurar el pensamiento y desarrollar estrategias para llegar al escrito final; además, es necesario tener en cuenta el contexto, como aquello que rodea al escritor; los conocimientos conceptuales y situacionales, es decir, el tema y destinatario, la retórica definiendo el género y en consecuencia la tipología textual (Camargo et al., 2011). Lo anterior es similar a los postulados de Scardamalia & Bereiter (1992, citados por Morales, 2017), quienes consideran que “escribir es resolver un problema mediante el desarrollo de procesos de orden cognitivo” (pág. 32); en ese sentido, el modelo de producción textual para esta investigación se ha definido como el esquema textual sobre el cual se realiza la redacción del texto de manera concreta, manifestación esta que da respuesta a una intención comunicativa (Gallego & García, 2010), trabajada como un proceso, el cual tiene un propósito definido. Ahora bien, ese esquema o modelo se puede sintetizar de la siguiente forma:

La planificación textual, que cimenta las bases del plan escritor teniendo en cuenta el destinatario objeto del escrito (macro planificación) y la organización que conlleva al texto final (micro planificación);

La textualización, procedimiento que permite la escritura teniendo en cuenta la progresión temática, la conservación de información, la conexión, segmentación, uso de anáforas o sustitutos, tiempos verbales, nexos y puntuación;

La relectura o revisión de los textos, procedimiento que considera la toma de decisiones finales sobre lo escrito, con el objetivo de reescribir para publicar;

La publicación, permite la divulgación de un texto completo, organizado y que sea comprendido por el destinatario, cuya escritura debe ser contextualizada a partir de los diversos tipos de textos, algunos de los cuales pueden ser cartas, afiches, fichas prescriptivas, informes, registro de evidencias, novelas cortas (ciencia ficción) y poemas, trabajados a través de módulos de aprendizaje (Hayes & Flower, 1980; Jolibert, 2002).

En síntesis, un modelo, permite escribir un texto de forma coherente y cohesionada, atendiendo también a una organización y planificación del mismo, a una escritura con una progresión textualizada y a una o varias revisiones para así dar forma a un texto que transmita un sentido y significado a quien lo lea.

Luego de profundizar entre los principales modelos de producción textual y en el elegido, es momento de avanzar al siguiente tópico, por lo tanto, es pertinente definir en enfoque de la escritura y sus alcances, es decir, se habla seguidamente del enfoque comunicativo, como fondo circunscriptor de este trabajo.

2.3 El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo, se centra en el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa en el aula y fuera de ella, y por tanto al acto comunicativo en ambientes reales, el hablante desarrolla la capacidad de utilizar los recursos de su lengua no solo lingüísticamente correctos, sino de manera socialmente apropiada, con un propósito definido y un contexto de comunicación específico, en función del desarrollo de la competencia comunicativa.

Al respecto, Hymes (1970, citado por Tique et al., 2016), manifiestan que la competencia comunicativa hace referencia “a la capacidad de producir e interpretar mensajes de forma interpersonal en un contexto determinado” (pág. 22), es decir, se hace necesario el conocimiento y uso apropiado de la lengua en contextos reales para generar un ambiente comunicativo social, donde no sólo se trabaje la competencia gramatical, sino también, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica, para hacer del proceso comunicativo un espacio de interacción permanente.

De manera complementaria, Lomas y colaboradores, (1993), exponen que la competencia comunicativa, es decir el uso contextualizado de la lengua construye conocimiento social y permite que este se comparta, esto coincide con los postulados de Cassany (1999), cuando recoge las teorías antes expuestas y afirma que la competencia comunicativa va más allá de la lingüística, porque pretende llevar al individuo a alcanzar un propósito definido.

Lo anterior coincide con el sentido pedagógico de los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), cuando en estos se pone de manifiesto que la práctica pedagógica debe ser contextualizada, dinámica, participativa y en general encaminada al desarrollo de la competencia comunicativa y de las habilidades del lenguaje: leer, escribir, hablar y escuchar.

Así mismo, esa práctica tiene como propósito la construcción de significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad y no como aspectos divididos, los usos sociales del lenguaje y un discurso real que incluya el trabajo con diversos tipos de texto, que garanticen aprendizajes significativos y que se den atendiendo a las necesidades e intereses en el aula (1998).

En consecuencia, existen propuestas enmarcadas en este enfoque, una de ellas es la propuesta de Jolibert (2002), la cual se define a continuación.

2.3.1 Propuesta de Jolibert para la producción textual

Explorando, la teoría de Jolibert (2002), se observa como esta hace referencia al enfoque comunicativo, cuando asume la escritura como un proceso donde se tiene en cuenta el contexto, el texto como elemento con estructura propia y unas relaciones de correferencialidad, que enlazan el lenguaje con esa estructura. Ese entramado textual, por así llamarlo, está representado en la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual, como se plantea a continuación:

2.3.1.1 Situación de comunicación

Es el contexto concreto e identificable en el que se registra o se inscribe el texto, para que se materialice la escritura de forma comunicativa y con sentido real. Este contexto circunscriptor, como lo denominan Jolibert (2002), permite que la historia transcurra de principio a fin y de forma centrada. Lo anterior, concuerda con lo propuesto por Van Dijk (1978), al exponer la situación de comunicación como el fundamento estructural del texto, es decir, no se trata de una pieza aislada, sino por el contrario, es parte integral del armazón que lo sostiene.

Es necesario definir también, los parámetros de la situación de comunicación:

- **Enunciador** quien ha escrito el texto. -Para el caso de la crónica se denomina **cronista**, narra la historia y asume posición frente a lo que relata-,
- **Destinatario** la persona a quien se le escribe, para este se tiene y mantiene un léxico y un vocabulario acorde a su status,
- **Propósito** finalidad del texto escrito, rige la intención, que para el caso del texto narrativo es narrar, relatar o contar,
- **Contenido** entendido este como el tema central del cual trata el relato. (Jolibert, 2002), Salcedo (2012, 2014)

2.3.1.2 Superestructura

Representa la organización y estructura global del texto, en otras palabras es la distribución espacial y la función de los bloques que lo conforman (Van Dijk, 1996). Basada en la idea anterior, Jolibert (2002) explica desde su visión lo que es la superestructura con las siguientes palabras: es el esquema tipológico, silueta y distribución interna del texto, observando directamente el inicio, lógica organizacional y cierre, elementos que se abordaran concretamente cuando se trabaje la tipología textual.

Para el caso de la crónica, la superestructura contiene cuatro partes básicas:

- **Título** palabra o frase que da nombre al relato. En una crónica, el título debe contener el tema de la historia,

- **Introducción** presenta la historia, es el conjunto de ideas donde se presenta de forma coherente el tema, el personaje o los hechos desde el estilo del cronista y cuyo propósito es generar interés en el lector,
- **Desarrollo Cronológico** es en sí el cuerpo del texto permite reconocer o identificar el orden cronológico de los acontecimientos; por último,
- **Cierre** final o cierre de la narración, que es coherente con la historia, estas ideas se pueden escribir en uno o varios párrafos (Jolibert, 2002).

Esta superestructura, brinda una forma de organización coherente para la crónica.

2.3.1.3 Lingüística textual

Hace referencia a las funciones que organizan el lenguaje, es decir, a la “gramática del texto”, que está dada en la relación existente entre las oraciones que conforma un texto, cumpliendo cada una de ellas una función importante a nivel sintáctico, semántico, fonológico y pragmático, tal como lo expone Van Dijk (1996), en sus postulados, los cuales son retomados por Jolibert (2002), para llamar a esa gramática del texto, “lingüística textual”, definiéndola como la dimensión que entrelaza las relaciones entre las estructuras del lenguaje y las superestructuras del texto.

La lingüística textual, específicamente en la crónica, según Jolibert (2002), es trabajada en un texto principalmente desde los siguientes elementos:

- **Opciones de enunciación** son las opciones elegidas por el autor para realizar la narración en primera, segunda o tercera persona. Es decir, el predominio del yo, el tú o usted, o de él, ella o ellos, al momento de narra,

- *Espacio y tiempo* son marcas textuales, que dan cuenta del espacio donde se desarrolla la historia y del tiempo verbal en que es narrada la historia, así por ejemplo; aquí, allí, en ese lugar, en aquel lugar; por la mañana, por la tarde, por la noche, entre otras,
- *Anáforas o sustitutos* se refiere a los elementos anafóricos (Pronombres y grupos nominales) utilizados para nombrar a objetos o personas ya mencionadas en el texto, como por ejemplo María – ella – la niña – la estudiante – la señorita Rueda,
- *Nexos o conectores* son las palabras, frases o elementos que permiten articular o enlazar las ideas y que dan sentido y progresión temática al relato (Jolibert, 2002).

Seguidamente, se expone el texto narrativo, el cual cristaliza expresiones, sentimientos, pensamientos, entre otros, de forma relatada, contada o narrada.

2.4 El texto narrativo

La narración hace parte intrínseca del ser humano, lo acompaña desde sus primeros años, pues tiene que ver con los usos que se hace del lenguaje para contar, relatar, reportar.

En concordancia, Genette (1998) manifiesta que narrar no es sólo hablar o escribir sobre un hecho, es más bien un acto donde intervienen de forma armoniosa el orden, palabras, pensamiento, perspectiva, voz, nivel, personas, situaciones narrativas, un destinatario y un autor implicado en lo que relata, junto a un lector que termina implicándose al leer, aportando para bien o para mal en lo que lee; no obstante, la narratología, no es estática y evoluciona con el paso de los años, demostrando que un hecho narrado en una determinada época, con el paso del tiempo adquiere nuevas connotaciones y esas connotaciones pueden darse de forma circunstancial al visionarse el relato desde una posición diferente a la narrada en un principio, inclusive agregando nuevos escenarios, tiempos, personajes, entre otros.

Para Ferreiro & Siro (2008), narrar va más allá de escribir palabras, desde la propia escritura del autor, es más bien una aventura que implica adentrarse en el “bosque narrativo” y por tanto es también un esfuerzo cognitivo que conlleva al desarrollo estructurado del pensamiento.

Concretamente, Gallego y García (2010) manifiestan que el texto narrativo propiamente dicho, es un relato de sucesos, de hechos reales o ficticios que suceden en un espacio y tiempo determinados. Un texto narrativo necesita mantener un hilo conductor, es decir, una línea marcada por un responsable que encuadre las situaciones narradas, desde el comienzo hasta el final. Por ello toda secuencia narrativa tiene un narrador que cumple con la función de relatar la historia desde la manera como interviene o no en lo que narra. Por tanto, este puede presentarse según su participación en la narración como:

1. Narrador omnisciente: es quien lo sabe todo en la historia.
2. Narrador protagonista: relata en forma autobiográfica.
3. Narrador testigo: narra solo lo que presencia o conoce de la historia. Sobre esto, es pertinente decir que en una historia puede intervenir más de un narrador. Según la persona gramatical, se puede clasificar en primera persona (yo, nosotros, dentro de la historia), segunda persona (da la introducción al personaje, mientras narra lo ocurrido, tu - usted) y en tercera persona (él, ella, ellos, fuera de la historia), lo anterior, se concluye del análisis de lo propuesto por (Ferreiro & Siro, 2008).

Luego de establecer las principales connotaciones y la importancia del texto narrativo, se hace evidente el por qué es el más trabajado en aula, pese a ello, es claro que no sólo se debe desplegar este trabajo desde actividades lectoras o escritoras donde predominen la fábula, el

cuento, el mito, la leyenda o la novela como únicas versiones de esta tipología textual, sino desde otras que permiten la representación de mundos, como la crónica, aspectos que serán abordados en el siguiente apartado.

2.4.1 La Crónica

En las siguientes líneas, se pretende definir lo que es crónica, desde diversos puntos de vista; “La palabra *crónica* – nos recuerda Vivaldi – deriva de la voz griega *cronos*, que significa tiempo. Se trata de contar un acontecimiento de interés general, de acuerdo con un orden temporal” (Salcedo, 2014, pág. 2). Para Yanes (2006), la crónica es un texto literario que se escribe desde el lugar donde ocurren los hechos y en cual es imprescindible la interpretación del autor. Este tipo de texto continua Yanes, debe ser escrito con claridad, originalidad, creatividad y libertad expresiva, que atrae al lector desde el título que lee y lo hace participe.

Para Ortiz (2007), y Rodríguez et al., (2013), la crónica más que un escrito que narra un suceso, es la reconstrucción del mundo, dándole voz a quien no la tiene y por tanto tomando de este, el que no tiene voz, su esencia para ser transmitida a través de un escrito. Según Grijelmo (citado por Salcedo, 2014), en una crónica se combinan la información que se presenta narrada en forma oral, escrita o audiovisual, con la “visión personal del autor”, es decir, un requisito indispensable al momento de escribir este tipo de texto, es que el cronista necesariamente debe dejar su punto de vista y tomar posición frente a lo escrito; el mismo Salcedo (2012), manifiesta de forma jocosa pero real y valedera que “Escribir crónicas es narrar, narrar es seducir. Los buenos contadores de historias convierten el verbo narrar en sinónimo de encoñar. Son como don Vito Corleone: le hacen al lector una oferta que no puede rechazar” (pág. 217). Por tanto, el escribir crónica, va más allá de la simple narración de una historia, implica entender lo que se escribe y atraer el interés del lector a través del uso convincente de la palabra.

Ahora bien, como todo tipo de texto, la crónica tiene sus propias características que la enriquecen, la diferencian y hace de esta un texto único, que satisface al leerlo, fácil de digerir y lleno de matices que denotan la genialidad del cronista. Según Villoro (2005, citado por Morales, 2017) las características de este texto son: *contar una historia*, pero no contar por contar, el autor debe opinar y valorar lo escrito, mantener una línea, marca o *estilo personal* definido y utilizar la *narrativa para darle importancia a la historia* que relata, apoyándose en la *descripción* que es fundamental para dar claridad a los acontecimientos y por último, pero no menos importante está el uso de un *lenguaje sencillo* para ser entendido con mayor facilidad, es de resaltar, que la crónica al darle voz a quien no la tiene, pretende no acallar el relato, sino más bien darle vida, demostrando con ello que la escritura es viva y sentida cuando se escribe en un contexto real para compartir y seducir.

Al respecto, dice Salcedo (2012), un cronista debe leer a Talese, Capote y Hemingway, para entender y encontrar su propia voz, además, “escribir crónicas es construir memoria” (pág. 207); además, para escribir una crónica es necesario escoger un tema de actualidad e interés humano coyuntural, toda vez que debe ser un texto que presente conflictos y dificultades, emociones y sentimientos, curiosidad y pasión para indagar y escribir, seguir el instinto y confiar en él. Para ello es necesario, investigar para profundizar en el tema, esto es, sumergirse en el tema para conocerlo y comprenderlo; tener sensibilidad y tacto en el trato con la gente; saber observar sobre aquello que se quiere expresar y escuchar para conocer lo que los personajes dicen sin dejar nada esencial por fuera del relato; conseguir información de calidad, conocer la opinión de otros y escribir sobre ello teniendo en cuenta al lector; realizar entradas que impacten, mantener un desarrollo organizado y un remate definido, por tanto la crónica debe ser clara, concisa, precisa y sencilla (Salcedo, 2014).

En lo que se refiere a este tipo de texto, según Yanes (2006, citando a Gomis, s.f), puede ser de dos tipos: la crónica que cubre un lugar y la crónica que cubre un suceso (escrita por un experto). Para este caso, se trabajará la crónica que cubre un lugar, dado que los relatos se originan en un lugar específico escribe, además cabe resaltar, que los estudiantes escritores no son expertos en el tema.

En síntesis, escribir crónica no es una tarea fácil, requiere de preparación, de observar el mundo con una mirada clara pero, sentando posición, de relatar historias reales protagonizadas por personajes que sienten y viven la historia, en pocas palabras, escribir crónica conserva el mundo desde la visión de quien la escribe y en la memoria de quien la lee.

La producción de crónica se enmarca en la enseñanza a partir de la estrategia de la secuencia didáctica, la cual se define a continuación.

2.5 Secuencia Didáctica

Una Secuencia Didáctica (SD) está concebida como el ciclo de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de una tarea y al alcance de unos objetivos concretos en el aula, es decir, se tiene un por qué y un para qué (Camps, 2003). Estas actividades pedagógicas permiten el desarrollo de conocimientos significativos en “contextos particulares” y la valoración de avances entre los participantes (Perez & Rincón, 2009); Por otra parte la estructuración, implementación y evaluación de la SD, permite al docente la reflexión de su práctica y el repensarla, teniendo como propósito el mejoramiento continuo (Perrenoud, 2011).

Ahora bien, Perez & Rincón (2009, citando a Camps, 1995), exponen que una SD, es “una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita)” (pág. 17), que además se define porque presenta las siguientes características:

- a. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
- b. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
- c. Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de «foco» de la actividad. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.
- d. El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción y evaluación (págs. 17-18).

A continuación, se describe cada una de las fases y sus elementos:

La fase de Preparación, Es la fase inicial del proyecto, donde se definen los objetivos de aprendizaje y se traza el camino para lograrlos (Camps, 2003), a grandes rasgos, es la fase que define el proyecto y sus posibles alcances. Para este trabajo, la preparación contiene:

- La identifica
- La tarea integradora
- Objetivos didácticos: General y específicos
- Contenidos Didácticos: conceptuales, procedimentales, actitudinales
- Análisis de los dispositivos didácticos
- La presentación de la secuencia
- El contrato didáctico

La fase de Producción o Desarrollo, es la fase de estructuración del texto, definiendo el trabajo de forma individual o grupal; para esta SD, está enmarcada en Escribir – revisar – reescribir (Camps, 2003), es la fase de intervención teniendo como propósito la escritura del texto tipo crónica.

La fase de Evaluación, fase de evaluación Formativa, para dar cuenta de la tarea o proyecto, de los aprendizajes y de cómo es el texto trabajado (Camps, 2003); lo cual es apoyado por los postulados de Sanmartí (2008) y Pujolás (2008), cuando exponen que la evaluación debe ser constante y dada como medio formativo, de manera que los estudiantes y su aprendizaje son el centro de la práctica, lo cual se manifiesta desde la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación; en la SD.

Cabe resaltar que la didáctica como explica Pérez (2009), se constituye en el “actuar sobre situaciones de enseñanza y aprendizaje”, ésta disciplina, tiene un carácter propositivo y esto la hace sentar las bases para la consecución de aprendizajes esperados, en el caso del lenguaje, la didáctica se centra en la enseñanza y aprendizaje como procesos intencionados que permiten la interacción profesor – estudiante desde una perspectiva integradora. Lo anterior, precisa la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades dentro y fuera del aula, por tanto, la

propuesta de trabajo de una secuencia didáctica toma relevancia porque centra su accionar en un propósito para la oralidad o como en este caso para la escritura.

En suma, una secuencia didáctica diseñada, desarrollada y evaluada desde objetivos intencionados, concretos, claros y conocidos por los participantes, permite el afianzamiento de aprendizajes significativos y consolidados en procesos sociales integradores. Para finalizar el capítulo, se presentan de forma sintetizada los principales postulados de lo que es una práctica docente reflexiva.

2.6 Prácticas reflexivas

Desarrollar una práctica reflexiva, implica la planeación, organización, ejecución, evaluación y revisión de una serie de estrategias que le permitan al docente intervenir en el aula de clases de forma participativa, activa y significativa, brindándole al estudiante las herramientas para desarrollar sus conocimientos, valorando sus competencias, capacidades, habilidades , para llegar a la interiorización de aprendizajes significativos; se constituye en un espacio propicio para que el docente piense en su labor y reflexione sobre ella, en la acción y también sobre la acción (Perrenoud, 2011).

Las anteriores ideas son reforzadas por Rodríguez (2013) quien, a partir de la interpretación de los principios sobre reflexión docente de Dewey, manifiesta que “entre los beneficios del pensamiento reflexivo, como elemento fundamental del proceso educativo, podemos destacar la posibilidad de actuar con un objetivo consciente, hacer posible el trabajo sistemático y la invención, y lograr dar significado a la acción.” (pág. 53); el autor agrega que reflexionar implica observar, analizar, asumir metas y trabajar con visión creativa, lo cual implica dejar de lado lo tradicional e incursionar en actividades que permitan abordar problemas específicos a los cuales

se les presentan no una sino, varias formas de solucionarlos, para que sean pensados y desarrollados en el aula.

Ahora bien, en términos de Gómez (2008), la práctica reflexiva, aparte de todo lo ya expuesto, es una herramienta autoevaluativa, que enriquece el quehacer pedagógico y permite repensarlo para tomar decisiones en pro del propio quehacer y el mejoramiento institucional y social.

Sin embargo, Perrenoud (2004), va más allá del solo pensar reflexivamente y propone, además, 10 competencias que considera claves para el desempeño actualizado, investigativo, evaluativo y social del maestro, estas son las siguientes.

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Informar e implicar a los padres
- Utilizar las nuevas tecnologías
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua

Así pues, se concluye que, una práctica reflexiva pasa por pensar, poner en marcha, evaluar y ajustar y reajustar las estrategias, acciones y actividades de enseñanza aprendizaje, involucrando competencias, habilidades, investigación, sentido de pertenencia y cambio de paradigmas,

respaldando así finalidad de la educación de formar ciudadanos competentes pero sobre todo, responsables y respetuosos consigo mismo, los demás y el medio ambiente.

En síntesis, este capítulo permitió ahondar en los fundamentos teóricos que sustentan este trabajo, y observar cómo influyen de forma directa en los resultados que se obtienen. Por tanto, es tiempo de avanzar al siguiente, en cual se presenta la metodología de la investigación y sus particularidades.

3. Marco Metodológico

Se presenta en este capítulo el tipo y diseño de investigación, la población y la muestra, la hipótesis y variables de estudio, los instrumentos y el procedimiento que orienta el estudio.

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación se ubica en el enfoque cuantitativo el cual, según Hernández, Fernández y Baptista (1997) “Usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (pág. 4). Así, el estudio pretende determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción textual de crónica en los estudiantes de grado 5º, para lo cual emplea los datos estadísticos recolectados de la aplicación de dos pruebas: una antes de la intervención para evaluar el estado inicial de la producción textual y una luego de la intervención para identificar las transformaciones.

La presente investigación se complementa con un estudio cualitativo de las prácticas de enseñanza de la docente durante la implementación de la secuencia didáctica para la producción textual, estudio basado en el análisis del diario de campo y de la categorías establecidas en este.

3.2 Diseño

El diseño es Cuasi-experimental de tipo intragrupo, porque la muestra se encuentra previamente constituida dentro de la población y no se selecciona de forma aleatoria, sino intencional (Hernández et al., 1997). Para el estudio se aplica un Pre-test y un Pos-test al mismo grupo y los resultados se comparan para observar los cambios que se presentaron en la

producción de crónicas de los estudiantes después de la intervención didáctica, utilizando la estadística descriptiva.

3.3 Población y muestra

La población está constituida por los estudiantes de grado 5° de las instituciones educativas de la zona urbana, del municipio de Manaure, La Guajira.

Para el caso de esta investigación la muestra está conformada por los estudiantes del grado 5° - 01, de la Sede Urbana Mixta Primero de Octubre, con 14 estudiantes, 7 niñas y 7 niños, en rango de edad entre los 9 y los 12 años, pertenecen en un 95% a la etnia wayuu, hijos de los pobladores del municipio y en su mayoría trabajadores de las minas de sal, de estrato socioeconómico 1 y 2. Para, la escogencia de la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de selección:

- Estudiantes que se encuentran matriculados en 5° grado para el año 2017
- Estudiantes que hayan asistido al 80% de las sesiones de la SD
- Estudiantes cuyos padres hayan decidido participar del estudio de manera voluntaria mediante la firma del consentimiento informado (Anexo A).
- Estudiantes a los que se les haya aplicado el Pre-test y el Pos-test.

3.4 Hipótesis

Para la investigación se contemplaron las siguientes hipótesis:

- Hipótesis de trabajo H_1 : La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará la producción de texto narrativo tipo crónica en los estudiantes de grado 5°, de la Institución Etnoeducativa Técnica Eusebio Septimio Mari.
- Hipótesis nula H_0 : La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejorará la producción de texto narrativo tipo crónica de los estudiantes de grado 5°, de la Institución Etnoeducativa Técnica Eusebio Septimio Mari.

3.5 Variables y Operacionalización

Esta fase de la investigación se centra en la planificación y desarrollo de las variables Independiente o Secuencia Didáctica (SD) y Dependiente o Producción Textual de Crónica.

3.5.1 Variable independiente o Secuencia Didáctica (SD)

La Variable Independiente la constituye la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo (ver anexo B), entendiéndola como el conjunto de actividades pedagógicas de participación que tienen un por qué y un propósito claro al llegar al aula; para Camps (2003), es una propuesta, de producción oral o escrita, centrada en una situación discursiva, para lo cual se formulan unos objetivos específicos que conciernen directamente a los criterios del tipo de texto trabajado y cuya finalidad es motivar aprendizajes significativos. Una secuencia didáctica tiene tres etapas claras: Preparación, desarrollo y evaluación. En la siguiente tabla se presenta el esquema de la SD, de esta investigación:

Tabla 1. Operacionalización de la variable independiente

VARIABLE INDEPENDIENTE: SECUENCIA DIDÁCTICA

Dimensiones	Indicadores
Preparación: Es la fase inicial del proyecto, donde se definen los objetivos de aprendizaje y se traza el camino para lograrlos. (Camps, 2003)	Tarea integradora: “Crónicas, desde los recuerdos, las charcas y la montaña blanca de Manaure” Establecimiento de Objetivos didácticos: General y específicos. Establecimiento de Contenidos didácticos: <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos conceptuales • Contenidos procedimentales • Contenidos actitudinales Selección y análisis de dispositivos didácticos: <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje colaborativo. • Tutoría entre iguales • Trabajo individual • Aprendizaje experiencial • Construcción guiada del conocimiento • Selección de textos expertos • Presentación de la secuencia • Contrato didáctico y de la sana convivencia
Desarrollo: Fase de estructuración del texto, definiendo el trabajo de forma individual o grupal. Escribir – revisar – reescribir. (Camps, 2003)	Actividades para trabajar la situación de comunicación. Actividades para trabajar superestructura de la crónica. Actividades para trabajar la lingüística textual Actividades para valoración del proceso. Se trabajan actividades de apertura, desarrollo y cierre
Evaluación: Fase de evaluación Formativa, para dar cuenta de la tarea o proyecto, de los aprendizajes y de cómo es el texto trabajado. (Camps, 2003)	Auto-evaluación Co-evaluación Hetero-evaluación Meta cognición permanente Instrumentos: Rejilla, observación, talleres, visita de campo.

3.5.2 Variable dependiente: Producción Textual de Crónica

Se entiende por producción textual a la composición del lenguaje escrito como proceso estructurado, sistemático y consciente para la construcción de sentido en un contexto real, orientado al desarrollo de las competencias comunicativas y escriturales. En dicho proceso, el enunciador desarrolla las capacidades para representar la situación de escritura, escoger el tipo de texto de acuerdo con el propósito comunicativo, analizarlo en sus diferentes niveles

estructurales y lingüísticos, escribirlo y reescribirlo, darlo a conocer y compartirlo (Jolibert, 2002).

Y, se entiende por crónica, al tipo de texto que posibilita la reconstrucción de los mundos, atendiendo a que en esta se le da voz a quien no la tiene y el cronista sienta su posición frente a lo que relata (Rodríguez et al, 2013; Ortiz, 2007; y Salcedo, 2012).

Las dimensiones y sus respectivos indicadores, que orientan la producción de crónicas son: Situación de Comunicación (Enunciador o Cronista, Destinatario, Propósito y Contenido), Superestructura (Título, Introducción, Desarrollo Cronológico y Cierre) y Lingüística Textual (Opciones de enunciación, espacio y tiempo, anáforas o sustitutos y nexos o conectores). A continuación se presenta en la siguiente tabla, la variable dependiente de la investigación:

Tabla 2. Operacionalización de la variable dependiente

VARIABLE DEPENDIENTE: PRODUCCIÓN DE CRÓNICA

Dimensiones	Indicadores		Índices	
Situación de comunicación	Enunciador (cronista):	3 (Alto)	2 (Medio)	1 (Bajo)
Es el contexto general en que el texto se inscribe: comprende los elementos de destinatario, enunciador, propósito y contenido (Jolibert, 2002)	Es una figura utilizada por el escritor para relatar la historia, quien asume una posición frente a los hechos narrados. Para el caso de la crónica el enunciador, asume la voz de cronista.	En el texto el enunciador asume la voz de cronista narrando un suceso ocurrido y tomando posición respecto al mismo.	En el texto el enunciador asume con dificultad la voz de cronista narrando un suceso ocurrido, pero sin tomar posición al respecto.	El autor no asume el rol de cronista en el texto: describe un suceso.
	Destinatario: Persona a quien va dirigido el	En el texto se utiliza un léxico y unas	En el texto se utilizan un léxico y unas	En el texto no se utiliza un léxico ni unas

	<p>texto, para quien se utiliza un léxico y unas expresiones comprensibles y adecuadas.</p> <p>Propósito: Finalidad del escritor al producir un tipo de texto. En el caso de la crónica el propósito es relatar o narrar una serie de sucesos reales desde la perspectiva propia del cronista.</p> <p>Contenido: Es el tema tratado en la narración.</p>	<p>expresiones comprensibles y adecuadas para el destinatario.</p> <p>En el texto se relatan sucesos reales de manera subjetiva.</p> <p>En el texto se evidencia un tema central.</p>	<p>expresiones comprensibles pero no adecuadas para el destinatario.</p> <p>El texto logra el propósito de relatar sucesos reales, pero no se evidencia una perspectiva de manera subjetiva.</p> <p>En el texto se conserva en algunos de sus apartes el tema central.</p>	<p>expresiones comprensibles, ni adecuadas para el destinatario.</p> <p>El texto no relata sucesos reales desde una perspectiva subjetiva.</p> <p>En el texto no se evidencia un tema central.</p>
<p>Superestructura del texto</p> <p>Se refiere a la distribución espacial y la función de los bloques de texto que la conforman, es decir, es el esquema tipológico o silueta y la organización interna, observando directamente el inicio, lógica organizacional y cierre. (Jolibert, 2002)</p> <p>Para el caso de la crónica, la superestructura contiene cuatro partes básicas: el título, la introducción o contexto, el cuerpo o desarrollo y el cierre o final. Salcedo (2012,</p>	<p>Título: Palabra o frase que da nombre al relato. En una crónica, el título debe contener el tema de la historia</p> <p>Introducción: Conjunto de ideas donde se presenta de forma coherente el tema, el personaje o los hechos desde el estilo del cronista y cuyo propósito es</p>	<p>En el texto se evidencia un título que se relaciona con la historia relatada.</p> <p>En el texto se presenta un apartado inicial que introduce el tema de forma coherente con los hechos.</p>	<p>En el texto se evidencia un título que no se relaciona con la historia relatada.</p> <p>El texto presenta un apartado inicial que introduce el tema, pero que no es coherente con los hechos.</p>	<p>En el texto no se evidencia un título.</p> <p>En el texto no se presenta una introducción.</p>

2014).	generar interés en el lector.			
	Desarrollo cronológico: El cuerpo del texto permite reconocer o identificar el orden cronológico de los acontecimientos.	En el texto se identifica un orden cronológico de los sucesos que responde al qué y cuándo ocurren los hechos, de manera coherente.	En el texto se identifica un orden cronológico de los sucesos, pero no se responde al qué y cuándo ocurren los hechos, perdiendo su coherencia.	En el texto no se identifica un orden cronológico de los sucesos, por lo tanto es incoherente.
	Cierre: final o cierre de la narración, que es coherente con la historia.	En el texto se presenta un apartado relacionado con la historia, que evidencia el final de la crónica.	En el texto se presenta un apartado de cierre con poca o ninguna relación con la historia.	En el texto no se presenta un apartado de cierre.
Lingüística textual Hace referencia a las Funciones dominantes organizadoras del lenguaje y Opciones pertinentes para este tipo de texto: enunciación, sistema de tiempos, espacios, sustitutos (anafóricos) y conectores, entre otros. (Jolibert, 2002)	Opciones de Enunciación: Son las opciones elegidas por el autor para realizar la narración en primera, segunda o tercera persona. Espacio y tiempo: Son marcas textuales, que dan cuenta del espacio donde se desarrolla la historia y del tiempo verbal en que es	En el texto se conserva la misma opción de enunciación.	El texto presenta dificultades para conservar la misma opción de enunciación.	En el texto no se conserva la misma opción de enunciación.
		En el texto se evidencia el uso adecuado de marcas textuales de espacio y tiempos verbales.	En el texto se usan de manera inadecuada marcas textuales de espacio y tiempos verbales.	En el texto no se usan marcas textuales ni de espacio, ni de tiempos verbales.

narrada la historia.				
Anáforas	o	En el texto se	En el texto se	En el texto no
Sustitutos:	Se	evidencia el	evidencia el	se usan
refiere a los	uso adecuado	uso de	uso de	sustitutos
elementos	de sustitutos	sustitutos	sustitutos	anafóricos.
anafóricos	anafóricos.	anafóricos,	pero de	
(Pronombres y		manera	manera	
grupos		inadecuada.		
nominales)				
utilizados para				
nombrar				
personajes o				
elementos ya				
mencionados en				
el texto.				
Nexos	o	En el texto se	En el texto se	En el texto se
Conectores:	utilizan de	utilizan	utiliza solo un	
Son las palabras,	manera	diversos	tipo de	
frases o	adecuada	conectores	conector.	
elementos que	diversos	pero estos no		
permiten	conectores	cumplen con		
articular o	que cumplen	su función		
enlazar las ideas	con su	lógica.		
y que dan	función			
sentido y	lógica.			
progresión				
temática al				
relato.				

3.6 Técnicas e instrumentos

Estos párrafos están dedicados a la descripción de las técnicas e instrumentos pensados y aplicados durante la intervención, tanto para la valoración cuantitativa de la producción textual de los estudiantes (rejilla de evaluación) como para el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora (Diario de campo).

3.6.1 Rejilla de producción (Ver anexo C)

Este instrumento, hace parte de las llamadas rubricas de evaluación formativa, ofrece descripciones de los niveles de desempeño de los estudiantes (Sotomayor, 2015); además una rejilla como instrumento de evaluación cuenta con criterios o rasgos medibles que definen lo evaluado.

Este instrumento fue construido a partir de un trabajo colaborativo realizado por los estudiantes de la línea de lenguaje, de la maestría en educación, cohorte 1 Riohacha.

Se definieron, para su diseño tres dimensiones, cada una compuesta por 4 indicadores, los cuales, a su vez, estaban integrados por tres índices, esto es, con tres puntajes posibles: 1, 2 y 3, atendiendo a los niveles bajo (1), medio (2) y alto (3), por lo cual el puntaje mínimo era de 12 puntos y el máximo de 36 puntos. La rejilla fue validada mediante juicio de expertos por dos docentes de la Maestría en Educación, en la Línea de lenguaje, ellos fueron la Doctora Martha Cecilia Arbeláez Gómez y el Magíster Daniel Mauricio Guerra Narváez.

Es de resaltar que durante la fase de planeación de la SD, se estableció una consigna, la cual se convirtió en la premisa para que los estudiantes realizaran sus producciones textuales y la posterior recolección de información sobre los niveles trabajados, esta consigna fue “Relata una historia real, vivida o conocida sobre las charcas y la montaña blanca de Manaure; para ser leída por compañeros de tu grupo”.

La mencionada consigna, al igual que la rejilla de evaluación de la producción textual fueron probadas en un pilotaje realizado con estudiantes (20 en total), en condiciones similares a los de la muestra y posteriormente fue aplicada a los estudiantes de la muestra, durante dos ocasiones, antes y después de la implementación de la SD; la valoración de los resultados obtenidos se llevó a cabo mediante un instrumento llamado rejilla de producción.

A partir de las recomendaciones dadas por los expertos y de los resultados de la prueba piloto se realizaron los ajustes pertinentes que dieron lugar a la rejilla que finalmente se utilizó en el estudio.

3.6.2 Diario de campo (Ver anexo D)

Es un instrumento que permite llevar un registro pormenorizado y personalizado de lo que acontece durante el trasegar de la práctica docente. En este caso, permitió registrar lo acaecido durante el desarrollo o implementación de la SD. En él quedó sistematizada la práctica de aula y las consideraciones que durante ella se dieron, permitiendo luego su análisis para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre la práctica de la docente investigadora, tal como lo expone Perrenoud (2011).

Las categorías que orientaron el análisis de la práctica, durante el proceso de intervención de la SD, fueron producto del acuerdo entre los estudiantes y docentes de la Cohorte I de la Maestría en Educación Extensión Riohacha, en el marco del Macroproyecto de la línea de lenguaje. A continuación se mencionan y definen dichas categorías:

Tabla 3. Categorías de la práctica reflexiva

Categoría	Descripción
Descripción	Relato o narración de los eventos
Adaptación	Ajuste de las actividades a las situaciones que se presentan
Autocuestionamiento	Preguntas, debate interno y reflexión sobre lo que hago
Autoevaluación	Valoración de lo que hago
Autorregulación	Revisión y valoración de las normas propias de la profesión
Rupturas	Proponer, ejecutar y valorar actividades innovadoras
Continuidades	Proponer y ejecutar las actividades cotidianas
Autopercepción	Autoapreciación y reflexión de los hechos
Percepción	Apreciación de los hechos de forma objetiva

En resumen, un diario de campo es la bitácora donde el maestro consigna su quehacer pedagógico, lo cual se reconoce luego como el instrumento para valorar y repensar lo que hace.

3.6.3 Unidad de análisis y unidad de trabajo

Para efectos de esta investigación y su componente cualitativo se estableció como **unidad de análisis** las prácticas de enseñanza del lenguaje, elemento sobre el cual se hará el análisis de la información recogida en el diario de campo y las categorías que de él emergen. Además, se estableció una **unidad de trabajo**, es la docente investigadora Magnolia Magdalena Rueda Toncel, investigadora y protagonista de las prácticas, docente con 15 años de experiencia en educación básica primaria, secundaria y universitaria, actualmente se desempeña como tutora del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional.

3.7 Procedimiento

A continuación se presenta el esquema que describe la forma como las fases de la investigación se llevaron a cabo:

Tabla 4. Procedimiento

Procedimiento		
Fase	Descripción	Instrumentos
1. Planeación del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación del problema • Sustento teórico • Definición de la metodología • Contexto investigativo 	Referente teórico
2. Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico del estado de la producción textual • Elaboración del instrumento de evaluación Validación Prueba piloto Juicio de expertos Aplicación del Pre-test y su evaluación	Rejilla valoración de la producción textual Pre-test

3. Intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño e implementación de la Secuencia Didáctica • Registro de las observaciones de las docentes en el diario. 	Secuencia Didáctica Diario de campo
4. Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del proceso de la producción textual luego de la intervención • Reflexión de la práctica docente 	Rejilla de valoración de la producción textual Pos-test Diario de campo
5. Contrastación	<ul style="list-style-type: none"> • Contrastación de los resultados entre el Pre-test y Pos-test. • Estadística descriptiva 	Pre-test Pos-test Rejilla para la valoración de la producción textual
6. Análisis final y escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y discusión de resultados • Elaboración, presentación y sustentación del informe final 	Informe final

4. Análisis de Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos y el análisis de la información de la investigación, cuyos objetivos estuvieron orientados a determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción textual de crónica de los estudiantes del grado 5°, de la Institución Etnoeducativa Técnica Eusebio Septimio Mari de Manaure; y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia.

Atendiendo a estos objetivos, el análisis se realiza desde dos perspectivas, una de carácter cuantitativo y otra, complementaria, de carácter cualitativo.

Respecto a la primera, se utiliza la estadística descriptiva para validar o rechazar la hipótesis de trabajo. Luego se realiza un análisis comparativo de los resultados del Pre-test y Pos-test, en la producción de textos narrativos, tipo crónicas, desde todas las dimensiones que conforman la Variable Dependiente, y los cambios que se presentaron en los estudiantes después de la implementación de una secuencia didáctica.

Respecto a la segunda perspectiva, se analizan las prácticas de la docente durante la implementación de la secuencia didáctica a partir de la información registrada en el diario de campo y de las categorías que emergieron de este instrumento, buscando comprender si hay transformación en las prácticas de enseñanza del lenguaje.

4.1 Análisis cuantitativo de la producción textual de crónica

Se presenta en este apartado, en primer lugar, un resumen del análisis cuantitativo de la producción de textos narrativos, tipo crónicas, utilizando las medidas de tendencia central, para

validar o refutar la hipótesis de trabajo. En segundo lugar, se analizan los cambios ocurridos en cada una de las dimensiones de la Variable Dependiente: situación de comunicación (enunciador, destinatario, propósito, contenido), Superestructura (título, introducción, desarrollo cronológico, cierre) y lingüística textual (opciones de enunciación, espacio tiempo, anáforas o sustitutos, nexos o conectores).

4.1.1 Prueba de Hipótesis

Para realizar este análisis, se hace uso de la estadística descriptiva con las medidas de tendencia central, tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 5. Medida de tendencia Central Pre-test

Tabla 6. Medida de tendencia central Pos-test

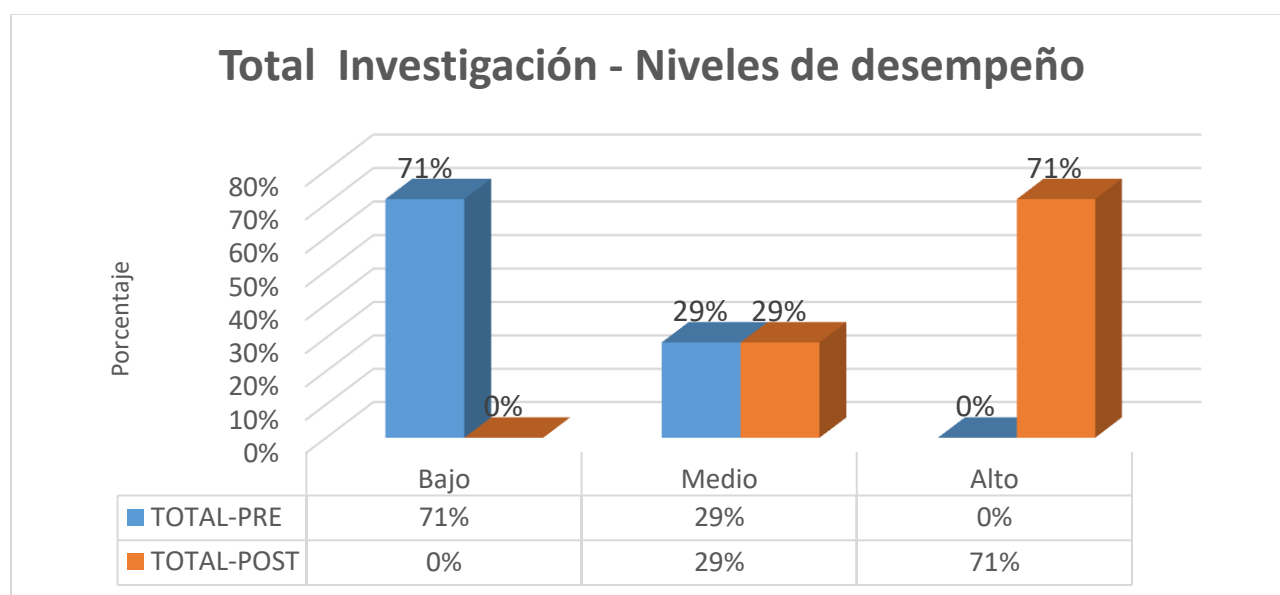
<i>Total Pre-test</i>		<i>Total Pos-test</i>	
Media	16,85714286	Media	30,64285714
Error típico	0,965658364	Error típico	1,264942091
Mediana	17	Mediana	30
Moda	14	Moda	36
Desviación estándar	3,61316275	Desviación estándar	4,732979918
Varianza de la muestra	13,05494505	Varianza de la muestra	22,4010989
Curtosis	-1,169001385	Curtosis	-1,417306094
Coeficiente de asimetría	0,225978837	Coeficiente de asimetría	-0,090016981
Rango	11	Rango	13
Mínimo	12	Mínimo	23

La tabla anterior muestra una variación positiva en las medidas de tendencia central: específicamente, la Media se sitúa para el Pre-test en 16,85 y en Pos-test, luego de las actividades de intervención, pasó a un 30,64, lo cual indica un aumento de 13,79 puntos; la

Mediana tuvo una diferencia de 13 puntos, pasando de un 17 en el Pre-test a un 30 en el Pos-test; para el caso de la Moda, tuvo una variación de 22 puntos entre ambos Test y la Desviación estándar tuvo una variación de 1,12 puntos, pasando de un 3.61 a un 4,73.entre el Pre-test y el Pos-test. Estos datos indican transformaciones positivas en los desempeños de los estudiantes en cuanto a la producción de crónica.

A continuación, se presenta la gráfica que muestra el comparativo general de los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test, con relación a los niveles de desempeño previamente establecidos: Bajo, Medio y Alto.

Gráfica 1. Comparativo general por niveles de desempeño



La gráfica 1, muestra la movilidad de los estudiantes por los niveles de desempeño, así: en el Pre-test la mayoría de ellos se ubicaba en el nivel bajo (71%) y el restante 29% en el nivel medio, con ningún estudiante en el nivel alto. La situación se transformó luego de la intervención con la secuencia, pues el 71% logra ubicarse en el nivel alto y ningún estudiante lo hace en el nivel bajo, lo que demuestra que las actividades planteadas durante la intervención con la

secuencia probablemente permitieron a los estudiantes mejorar la producción de textos narrativos en las tres dimensiones trabajadas (situación de comunicación, superestructura, lingüística textual).

Tanto los datos de las medidas de tendencia central como los de los niveles de desempeño, permiten rechazar la hipótesis nula y validar la hipótesis de trabajo, lo que quiere decir que La Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo mejoró la producción de crónicas de los estudiantes de grado 5° de la educación básica primaria.

Es de resaltar que estos resultados, probablemente se debieron a que los estudiantes tuvieron una aproximación y apropiación pertinente a lo conceptual (saber), procedimental (hacer) y actitudinal (ser), motivados por las actividades relacionadas con su vida cotidiana y sus contextos en las que participaron, lo cual concuerda con lo expuesto por Chinga (2012), quien sostiene que en el aula se deben trabajar situaciones de comunicación cotidianas, que le permitan al estudiante explorar el mundo imaginativo y creativo con lo cual, se logra motivar el desarrollo del pensamiento y la escritura como extensión de este. Ello, en la secuencia didáctica implicó como manifiesta Camps (2003) planear, desarrollar y evaluar actividades, fuera del contexto de una clase tradicional, con las cuales se buscó motivar, generar autoconfianza y participación de los estudiantes en contextos reales de construcción de significados acerca del lenguaje y la escritura; por el ejemplo, la visita por parte de un escritor al salón o la salida a las instalaciones de Salinas de Manaure durante las cuales los estudiantes dieron muestra de escucha y participación activa, asumiendo el rol de periodistas (actividad que se había planeado y trabajado en el aula con anterioridad).

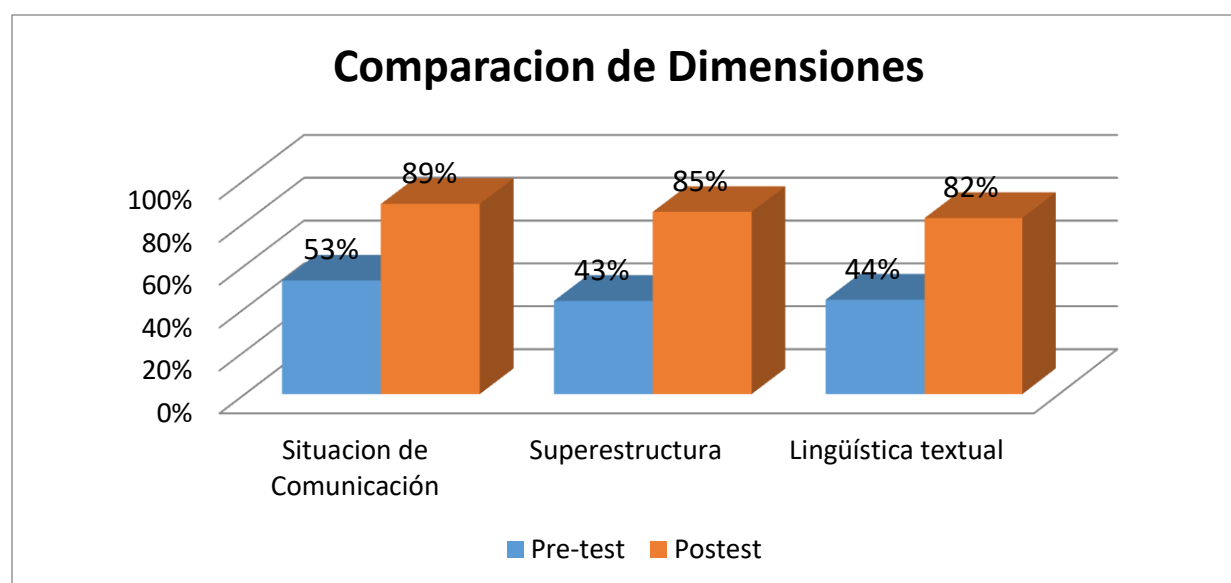
Como se ha dicho, la planeación, ejecución y evaluación de unas actividades sistemáticas y organizadas, con propósito definido, teniendo en cuenta el contexto, demuestra que se puede

hacer un trabajo de aula acorde a las exigencias actuales, donde el estudiante es eje y por tanto asume roles activos en la construcción de los propios aprendizajes. Conviene subrayar que, lo demostrado a partir de los hallazgos presentados, es producto entonces de un trabajo pensado de forma constructiva (Vigotsky, 2005), atendiendo a que las actividades conjuntas coadyuvan en la construcción de conocimiento compartido, al respecto Rojas y Linares (2018), concluyen que la escritura conjunta permite el encuentro con otros en situaciones reales. El siguiente punto del análisis, presenta los resultados en las dimensiones y su comportamiento durante cada una de las pruebas.

4.1.2 Análisis de las dimensiones

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en las dimensiones de la variable dependiente: Situación de comunicación, Superestructura y Lingüística textual.

Gráfica 2. Comparación general de las dimensiones de la producción textual



La gráfica 2, evidencia que todas las dimensiones tuvieron cambios positivos en el desempeño de los estudiantes. Si bien esto es cierto, el mayor avance estuvo en la Dimensión

Superestructura, la cual pasó de un 43% en el Pre-test a un 85% en el Pos-test, con una variación de 42 puntos porcentuales. De otra parte, la dimensión de menores transformaciones fue la situación de comunicación, que pasa de un 53% en Pre-test a un 89% en el Pos-test, con una diferencia de 36 puntos porcentuales.

Respecto a la dimensión de los mayores cambios, esto es, la superestructura, cabe anotar que durante el Pre-test los estudiantes presentaron dificultades para darle identidad al texto con la utilización de un título, presentar el mismo a través de una introducción, organizar la secuencia de eventos y realizar un cierre de la historia coherente con esta. Esta situación se transformó luego de la implementación de la secuencia, puesto que en el Pos-test, los estudiantes lograron organizar y escribir una crónica en la cual se evidenciaban los elementos de la superestructura de ese tipo de textos, como demuestra Morales (2017) es importante reconocerla y apropiarse de sus elementos para reconocerse como cronista, esto se debió principalmente al análisis de diferentes tipologías y al de textos expertos que, como manifiesta Cassany (2003), deben llegar al aula respondiendo a las necesidades e intereses de los estudiantes y a una intención comunicativa real, lo cual permitió que mejoraran sus comprensiones acerca de las lógicas de organización de los textos atendiendo a sus usos sociales, desarrollando las habilidades y competencias necesarias para escribirlos de manera apropiada.

En cuanto a la dimensión con las menores transformaciones, es decir, la situación de comunicación, que aumentó 36 puntos porcentuales de una prueba a otra, es de mencionar que fue la dimensión que obtuvo los mejores resultados en el Pre-test probablemente debido a que es la más trabajada en clases donde se desarrollan ejercicios para identificar narrador, destinatario, entre otros, pero no de una forma participativa ni dinámica, sino, de manera individual y

estrictamente dirigida por el docente es decir, como prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje, contrario a lo concluido por Zapata (2013) cuando manifiesta que es necesario el desarrollo de actividades motivantes para hacer placentero el aprendizaje. Ahora bien, durante la secuencia estos aspectos se trabajaron no solo con la participación en grupos colaborativos de trabajo, sino con la participación y mediación de la docente, como guía en la construcción de aprendizajes, lo que permitió a los estudiantes, mediante la lectura y exploración de textos expertos y la planeación de su escritura e identificación conjunta de los elementos de la dimensión, elaborar una crónica donde se evidencian estos criterios.

En la prueba Pos-test, si bien los estudiantes lograron un trabajo dentro de lo esperado, pareciendo además ser la dimensión que ya tenían interiorizada; aún, es necesario el trabajo sobre aspectos como el contenido del texto, para que mantengan una línea narrativa de los hechos, sobre los cuales planificaron escribir, sin divagar en otros que restan importancia al tema central.

De manera general, los resultados de las dimensiones evidencian que los estudiantes son capaces de mejorar sus comprensiones y por tanto su desempeño en la producción textual tal como afirma Jolibee (2002) cuando expone que al reconocerse como escritor se es capaz de llevar al lector al lugar de los hechos a través de lo escrito esto siempre y cuando se les convoque al desarrollo de propuestas de intervención en las que se les permita posicionarse como sujetos activos de su aprendizaje, en tanto se parta de sus saberes, necesidades y expectativas; dichas propuestas dejan de lado las prácticas tradicionales para acoger otras formas en las cuales el docente es un guía y orientador que asume su rol de enseñar y los estudiantes construyen sus

aprendizajes con autonomía en el marco del respeto, las responsabilidades compartidas y la tolerancia.

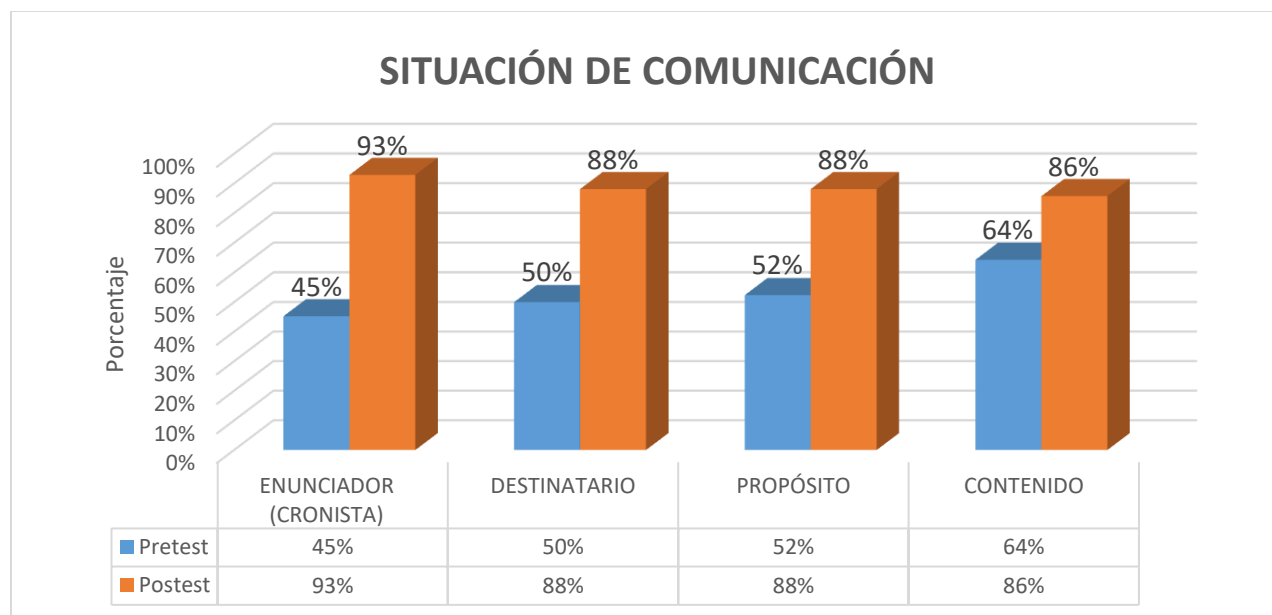
De otra parte, las transformaciones indican que es posible realizar otro tipo de propuestas que integren el reconocimiento de tipologías que generalmente no han tenido cabida en el aula, como son las crónicas, pues a partir de su análisis, tratamiento y producción los estudiantes desarrollan otras capacidades relacionadas con nuevas formas de ver el mundo, dar voz a quien no la tiene y sentar posición frente a lo que narran, demostrando también, madurez en su producción.

Seguidamente, para soportar y demostrar lo anterior, se hace un análisis detallado de cada una de las dimensiones con sus respectivos indicadores.

4.1.2.1 Situación de comunicación

En la siguiente gráfica se evidencian los resultados de la situación de comunicación y sus indicadores: enunciador o cronista, destinatario, propósito y contenido; respecto a la producción de crónicas, en las pruebas Pre-test y Pos-test

Gráfica 3. Situación de comunicación



La gráfica anterior, evidencia que hubo transformaciones positivas en todos los indicadores de la situación de comunicación en el Pos-test. Ahora bien, el indicador con los mayores cambios fue *enunciador o cronista*, que pasa de un 45% en el Pre-test a un 93% en el Pos-test, con una diferencia de 48 puntos porcentuales. De otra parte, el indicador de los menores avances fue el *contenido*, que pasa de un 64% en el Pre-test a un 86% en el Pos-test, con una diferencia de 22 puntos porcentuales.

Respecto al indicador de mayor transformación (*enunciador o cronista*), es de resaltar que en el Pre-test, se observó que los estudiantes tenían dificultad para **sentar su posición** frente a lo escrito aspecto que como afirma Yanes (2006) es indispensable para reconocerse como cronista, probablemente, debido a que en la enseñanza tradicional los estudiantes no tienen oportunidades reales para posicionarse como escritores, puesto que la escritura se limita a copia de textos producidos por otros, por lo que cuando se enfrentan a situaciones escriturales no saben cómo hacerlo, mostrando algunas veces repulsión o enojo, porque además, la escritura es concebida como una tarea, un producto que se califica como lo concluye Morales (2017) cuando afirma

que en el aula generalmente el primer escrito es el definitivo es decir, con ello se despoja a la escritura de su valor como proceso cognitivo y social para la construcción de significados acerca del mundo.

Frente a estas dificultades, durante la implementación de la secuencia didáctica se pretendió superar esta concepción de la escritura como producto, para entenderla como un proceso altamente complejo, a partir de cual se plasman ideas, pensamientos sentimientos frente a las situaciones del mundo Ferreiro (2008). Desde esta posición, se formularon actividades que permitieran a los estudiantes construirse como escritores, a partir de la premisa de que se lee para escribir y se escribe para construir sentidos, que serán leídos por un alguien Jolibert (2002). En este contexto, se realizaron diferentes actividades que permitieron a los estudiantes posicionarse como escritores de crónicas, por ejemplo, la observación y el análisis conjunto de videos a partir de los cuales, se conversó sobre la opinión del entrevistado y como el periodista hacía preguntas que motivaban las respuestas; con el otro video observado, los estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer la realidad de Manaure, narrada por otras personas, y emitir comentarios sobre la forma como el narrador sentaba su posición, demostrando lo propuesto por Soto (2014) cuando afirma que “en el dialogo somos portadores de significados y de visiones de mundo, de posiciones, de roles, todos orientadores de nuestras acciones” (pág. 176).

Otra actividad, que marcó un antes y un después en la producción textual de los estudiantes, fue la visita de un **escritor** invitado al aula, lo que implicó trabajar la invitación que se le hizo, pensarla y configurarla, para hacerla convincente y atractiva, fue un proceso de varias horas, parecía fácil pues se trataba solo de una invitación, no obstante, fue necesario conversar y acordar el texto, la forma y el léxico adecuado, escribir, revisar y reescribir como plantean Hayes

y Flower (1980), al final, el resultado dejó a todos satisfechos y la visita del escritor se materializó.

Lo anterior hizo posible la vivencia de una experiencia significativa y de participación acorde con el sentido pedagógico de los lineamientos (MEN, 1998), puesto que el escritor relató un capítulo de su vida que dejó a los estudiantes sorprendidos, porque no se imaginaban que él también había sido en su juventud charquero y palero en las charcas (salinas de Manaure), y todas las situaciones que en tales actividades le habían ocurrido, las cuales fueron narradas a medida que los estudiantes formulaban diferentes interrogantes: ¿Cómo era su vida?, ¿A qué se dedicaba a parte de escribir?, ¿Por qué siendo niño, trabajaba en la charcas, si los niños debían estudiar?, ¿Cómo ganó el concurso Metáfora?, ¿Qué lo inspiraba a escribir?, entre otros, actividad que estuvo centrada en el estudiante como sujeto activo y participativo, capaz de desarrollar procesos metacognitivos (Morales, 2017).

Es de resaltar que todas estas actividades permitieron a los estudiantes, no sólo interactuar de manera presencial con un autor reconocido de la localidad, para conocer su vida, su obra, sus propósitos al escribir, sino ampliar sus comprensiones acerca de las formas que asume el autor cuando narra diferentes acontecimientos, a partir de ello y durante la preparación de su crónica, comenzaron a plantearse posibilidades, como por ejemplo, comenzar a escribir e ir perfeccionando lo escrito teniendo presente historias reales como la del invitado; reafirmando con ello lo planteado por Dewey (1998), cuando manifiesta que la experiencia es una de las mejores formas de propiciar conocimiento.

Seguramente gracias a estas actividades, la principal enseñanza fue la invitación a plasmar en sus escritos su opinión, lo cual se evidenció en las crónicas del Pos-test, ya que los estudiantes

tomaban posiciones diversas respecto a los eventos, situaciones y personajes sobre los cuales escribían.

Así las cosas, es pertinente decir que, a pesar de ser la zona de tradición oral, donde la palabra tiene poder y se transmite de generación en generación, actividades de escritura con propósito **definido** y destinatarios reales, logran motivar la actividad creativa y productora de los estudiantes e ir dejando huella, pero también señalan una evolución cultural, como lo afirman (Perwak, 2016). En tal sentido, se hace necesario trabajar la producción desde consignas o tareas integradoras contextualizadas y claras, desde las cuales se conciba la escritura como un proceso complejo y no como producto (Soto, 2014), que exige la puesta en marcha de diversas dinámicas implicados en la preproducción, la producción, revisión, evaluación y publicación de los textos que se producen en el aula. En consecuencia, será necesario enmarcar la escritura como una herramienta para la comunicación, la construcción y expresión de ideas, el disfrute y la construcción de cultura (MEN, 2006), dejando de lado concepciones que la asumen como un producto terminado y cuyo único destinatario es el profesor.

Ahora bien, en cuanto al indicador de los menores cambios, *contenido*, es de mencionar que fue el indicador con los mejores desempeños en el Pre-test en comparación con los demás indicadores de la situación de comunicación, lo cual puede deberse a que los estudiantes tenían conocimientos acerca del desarrollo de un tema central en un escrito, seguramente porque quedaba claro en la consigna (***Relata una historia real, vivida o conocida sobre las charcas y la montaña blanca de Manaure; para ser leída por compañeros de tu grupo***), lo que concuerda con (Camps, 2003) cuando propone el trabajo con tareas de escritura contextualizadas que permiten el logro de propósitos comunicativos. Sin embargo, algunos de los estudiantes presentaron dificultades para mantener centrado el relato, divagando en hechos que terminaban

desviando al lector del tema y algunas veces de la intencionalidad del mismo, lo cual puede deberse a las actividades que generalmente se realizaran en el aula, las cuales se centran en el hecho de narrar eventos, sin tener en cuenta un tema central.

De igual manera, pueden mencionarse las prácticas fragmentadoras de la escritura, puesto que no han dado las oportunidades a los estudiantes de construir textos completos auténticos, sino que la enseñanza se aborda desde retazos de los mismos: oraciones, párrafos, dejando de último el texto completo, y muchas veces la transcripción de textos de otros, no la construcción propia, por lo que los chicos no saben atender a la necesidad de concretar y mantener la temática a lo largo del texto, contrario a lo propuesto por (Zapata, 2013) cuando afirma que la escritura debe atender a una situación de comunicación real y al desarrollo y afianzamiento de la competencia comunicativa y no quedarse únicamente en la transmisión de información.

Ante este panorama, durante la secuencia didáctica se diseñaron e implementaron actividades orientadas a que los estudiantes comprendieran las implicaciones que el contenido demarca para el texto, es decir, que todo texto desarrolla una temática específica; para ello fue necesaria la revisión del contenido de la crónica experta mediante trabajo cooperativo, luego de lo cual los estudiantes conversaron sobre el tema de la misma: sobre qué trataba, si lograba conservar el discurso sobre dicho tema, cómo hacía el autor para conservar el hilo conductor, cuales aspectos consideraron importantes, y además la relación de ésta con el entorno donde ellos se desenvuelven y el porqué de dichas relaciones. Adicionalmente, diligenciaron una rejilla sobre la situación de comunicación del texto experto en donde se indagaba por el contenido o tema, identificando en ella las costumbres de la cultura wayúu, lo que puso en evidencia que pocos habían visto reflejada su realidad cultural en una producción textual reconocida y mucho menos que esa producción fuese de un escritor no guajiro.

Posiblemente debido a estos procedimientos colaborativos, la situación se modificó en el Pos-test, pues el 86% de los estudiantes logró producir una crónica en la que mantienen el desarrollo temático a lo largo del texto, siendo coherentes en la sucesión de los hechos y con el tema de central de la misma.

Sin embargo, si bien los resultados del Pos-test evidencian un aumento de 22 puntos porcentuales, por ser el indicador con los menores avances aún es necesario profundizar en actividades donde los estudiantes tengan la oportunidad de plantear los temas sobre los que quisieran escribir y establecer planes sobre esa escritura: concretando qué escribir primero, qué después, cómo irlo relacionando, etc., y además regular y autoevaluar el desarrollo de dicha temática a lo largo de todo el escrito.

Este análisis indicó que hubo avances en el reconocimiento y apropiación de cada uno de los indicadores de la Dimensión Situación de Comunicación, seguramente porque se generó entre los estudiantes asistentes la expectativa y necesidad de leer (destinatarios) y escribir sus propias crónicas (cronistas) sobre un tema determinado (contenido) y con el fin de relatar y asumir postura sobre un hecho real (propósito), teniendo presente que quien escribe tiene la facultad de plasmar en ese escrito lo que piensa, tomando posición frente a lo que relata, desde la imagen que se han construido sobre sus lectores y la conservación de la temática a lo largo de la composición. Ello posiblemente debido a que las actividades de la SD influyeron de forma positiva en el proceso de producción, pues los estudiantes lograron avances notables respecto a las escrituras del Pre-test, como puede notarse en el siguiente ejemplo:

Ilustración 1. Pre-test y Pos-test

PRE-TEST	POS-TEST
<p>a mi me contaron sobre la montaña blanca que era como una sal pura. y un día yo fui con mi mamá a ver a mis Primos, que trabajan aya era en el 2015</p> <p>Cuando vi una maquina con sal me sorprendi y esto es lo poquito que me se de la sal blanca</p>	<p>Un paseo inolvidable</p> <p>Ese martes nos encontrábamos en el colegio mis amigos y yo estábamos impacientes, en ese momento llegó la señora Magno. Ella saludó y anunció que por fin visitaríamos las charcas y la pila de sal. Entonces yo sentí alegría y mis amigos sonrieron. Vino a mi mente la vez en que fui con mi mamá.</p> <p>Salimos del colegio con rumbo a las charcas en una camioneta de un señor el cual no recuerdo el nombre, pero sí recuerdo su amabilidad. Durante el camino nos reímos de la señora y su pantofoleta azul. Cuando llegamos a pesar del sol, yo me sentí feliz. Recuerdo también al ver el paisaje que mi abuelo un indio niño y formándose en amor allí de mi abuela.</p> <p>Recorrimos las charcas escuchando como se procesa la sal, de viva voz de la señora Teresita que también nos acompañó. Nos gustó mucho jugar con la sal mientras los escuchábamos.</p> <p>Luego, en otro carro nos fuimos hasta la pila de sal, eran como 10 de la mañana.</p> <p>Saludamos al vigilante y este nos dejó entrar, la montaña se veía hermosa, parecía nieve. Jugamos y nos divertimos.</p> <p>No podía faltar la merienda, la foto del grupo y el tropezón de la señora Magno.</p> <p>Como a las 11 volvimos al colegio muy emocionados; y</p> <p>Sin embargo, en mi corazón había pena por los niños que vi trabajando en las charcas. Lo que sí puedo asegurar es que fue un paseo inolvidable.</p>

En el ejemplo anterior, puede notarse que en la escritura del Pre-test el estudiante no escribe teniendo en cuenta una situación de comunicación definida (la cual había sido concretada en la consigna), en consecuencia no atiende en su totalidad al propósito comunicativo (Relatar una historia real, vivida o conocida sobre las charcas y la montaña blanca de Manaure) y por tanto no logra posicionarse como el escritor que desde una intencionalidad definida escribe para otro, que

en este caso son sus compañeros de aula. Sin embargo, es de resaltar que la escritura da cuenta de una historia tipo crónica incipiente, pero con dificultades relacionadas con el dominio del tema. La situación se transforma en la crónica del Pos-test, pues el mismo estudiante logra producir una crónica en la que atiende a los parámetros de la situación de comunicación, así pues es capaz de posicionarse frente a lo que escribe afirmando lo propuesto por Salcedo (2012) al exponer que es necesario al escribir crónica sentar posición como cronista, así mismo, emplea un vocabulario pertinente a sus compañeros, pues escribe para que se entienda, logra dar cuenta del propósito comunicativo al relatar una historia sobre el tema mencionado y mantenerlo a lo largo de la misma, confirmando lo propuesto por Jolibert (2002) sobre trabajo con situaciones reales de comunicación y Soto (2014) sobre actividades planeadas para generar aprendizajes deseados. Es de anotar que las dificultades de escritura se superaron luego de la intervención, por lo cual el resultado del proceso de escritura fue acorde a la tarea propuesta.

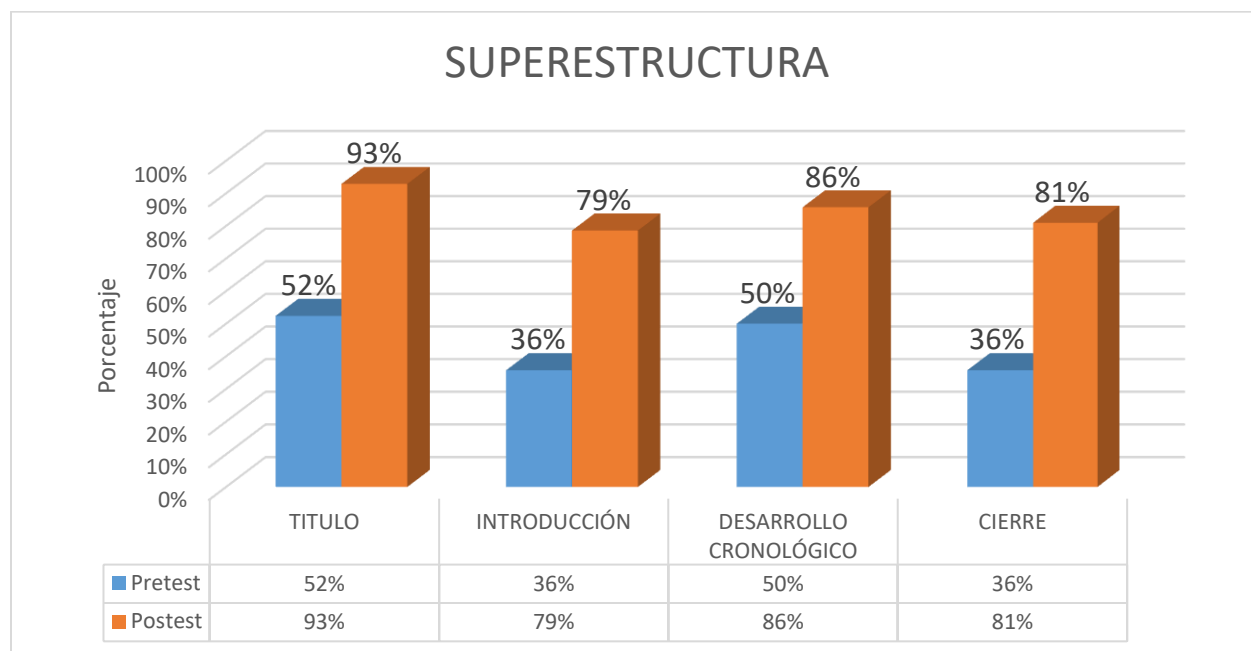
Las transformaciones evidenciadas en la situación de comunicación posiblemente se debieron a la manera en que se entendió el lenguaje y la escritura, pensando esta última como una herramienta potente para la expresión de las ideas y la construcción de sentidos acerca de las experiencias, vividas o contadas, en función del desarrollo de habilidades comunicativas tanto en la oralidad como en la escritura. Al respecto, Zapata (2013) a partir de su investigación, concluye que la escuela debe ayudar al estudiante a desarrollar su potencial comunicativo, apoyándose en estrategias que permitan el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación, que doten de sentido y significativo los usos sociales del lenguaje.

Ahora bien, las transformaciones no solo ocurrieron en la situación de comunicación, en este sentido, a continuación se presenta el análisis de la dimensión Superestructura.

4.1.2.2 Superestructura

En la siguiente gráfica se comparan los resultados de la dimensión Superestructura y sus indicadores: título, introducción, desarrollo cronológico y cierre; respecto a la producción de crónicas, en las pruebas de Pre-test y Pos-test.

Gráfica 4. Superestructura



La gráfica anterior evidencia que hubo transformaciones positivas en todos los indicadores de la superestructura. Ahora bien, el indicador con mayores cambios fue el *cierre*, que pasa de un 36% en el Pre-test a un 81% en el Pos-test, con una diferencia de 45 puntos porcentuales. Por otra parte, el indicador con menores avances fue el *desarrollo cronológico*, que pasa de un 50% en el Pre-test a un 86% en el Pos-test, con un aumento de 36 puntos porcentuales.

En referencia al indicador de mayor transformación (*cierre*), es de anotar que en el Pre-test los estudiantes no lograron incluir un apartado de cierre en sus crónicas, que fuera coherente con el tema expuesto, lo que sí se evidenció fue que la mayoría de ellos utilizaron la marca textual

“fin” para dar cierre al escrito, sin que hubiesen preparado al lector para la finalización del relato, es decir, sin indicios previos que señalaran que la historia se acabaría, más allá de la terminación de la escritura; de manera que la costumbre, demarcada por el tipo de textos que más se emplean en el aula, hizo pensar a los estudiantes que la palabra “FIN” sería la más apropiada para dar por terminado el texto.

Estas dificultades pueden explicarse desde dos perspectivas: primera, en la escuela los estudiantes no se escriben diversidad de textos atendiendo a la dinámica estructural de los mismos y segunda, complementando lo anterior, los estudiantes solo son conscientes de las formas en que inician y se desarrollan los textos cotidianos, por lo que frente a tareas escriturales terminan adoptando la misma estructura de los textos de mayor uso escolar: el cuento, la fábula y el mito, por ello no tienen dominio en la construcción estructural de tipologías poco trabajadas como la crónica. En otras palabras no reconocen el esquema organizativo del tipo de texto trabajado como lo propone Van Dijk (1996), sino que se apegan a ideas tradicionales arraigadas donde un texto comienza con frases como “había una vez” , “érase una vez” y termina con frases como “colorín colorado...” y “fin”.

Desde este panorama, durante la secuencia didáctica se planificaron y ejecutaron actividades como: identificar y señalar en textos expertos el párrafo o párrafos donde se resuelve y cierra la historia; observar y comparar en diversos textos la forma en que terminaban; y modificar los finales de algunos de estos textos conservando el hilo temático; gracias a estas actividades los estudiantes comprendieran lo que implica un cierre y como este debe ser planificado y contextualizado en relación con los hechos narrados a lo largo de la historia. Así las cosas, se logró que los estudiantes al escribir su crónica, presentaran un cierre en el cual, de manera

coherente, concluían sobre el tema central de la misma y los hechos que se habían estado desarrollando.

Estos avances en el desempeño de los estudiantes posiblemente son debidos a que, tal como manifiestan Rojas y Linares (2018), es importante propiciar encuentros de enseñanza y aprendizaje que impliquen el tratamiento consciente y profundo de diferentes tipos de textos en el marco de propuestas orientadoras y estructuradas como las secuencias didácticas, sobre esto Cassany y otros (2003) resaltan la necesidad entonces de incluir textos expertos, que generen interés, que sean novedosos y que respondan a una necesidad de aprendizaje. En este marco, el autor resalta el papel de la lectura como apoyo para que la escritura tenga sentido, pues parafraseando a Camps (2003): se lee para escribir y se escribe para construir significados acerca del mundo.

Respecto al indicador con menor transformación (*desarrollo cronológico*), es de mencionar que en el Pre-test a los estudiantes les costó darle un orden cronológico a los eventos narrados, no se observaron marcas textuales que dieran cuenta de ello y en general los escritos se centraron en escribir solo pequeños apartes de una historia, como un listado anacrónico de eventos, lo cual seguramente se debió a que este tipo de textos que requieren la ilación que atienda al orden de sucesión de los acontecimientos poco o nada se trabajaron en el aula, por lo cual los estudiantes responden de la forma en que conocen: listados de descripciones sin relación cronológica entre ellas.

Ante este panorama, se realizaron diversas actividades de comprensión, planificación, escritura y evaluación de la crónica mediante rejillas, de manera que los estudiantes comprendieran lo que implicaba desarrollar de manera cronológica los eventos de sus crónicas y efectivamente planificarlo y presentarlo de esa forma en sus escritos. Así por ejemplo, se

consideró necesario leer crónicas expertas, a partir de las cuales se identificara marcas textuales como: ¿dónde, cuándo y cómo ocurren los hechos?; la ordenación del texto a partir del tiempo de desarrollo de los eventos empleando rejillas; la planificación de la crónica, para organizar su escritura atendiendo al desarrollo evolutivo de la historia narrada. Seguramente gracias a ello en el Pos-test el 86% de los estudiantes pudo escribir una crónica con un desarrollo cronológico explícito, que incluía qué situaciones ocurrieron y cuándo, de manera secuencial y coherente.

Si bien hubo transformaciones positivas en este indicador, aún se hace necesario continuar su trabajo desde experiencias de comprensión y producción que permitan a los estudiantes develar las relaciones lógicas y de sentido que permite el desarrollo cronológico en el relato tipo crónica, porque como manifiesta Morales (2017, citando a Jolibert, 1997) se aprende a escribir escribiendo.

Las transformaciones en la dimensión superestructura demuestran que los estudiantes son capaces de mejorar sus desempeños en todos sus indicadores siempre que se les convoque activamente a la realización de actividades que impliquen procesos de identificación, análisis y comprensión de textos expertos, propios de la tipología trabajada, y su respectiva comparación con otros textos, de manera que puedan establecer semejanzas y diferencias entre los mismos, para posteriormente aplicar dichas abstracciones en la composición de sus propias escrituras, atendiendo a las dinámicas organizativas socialmente establecidas, según disposición discursiva del relato, que para este caso respondió a la superestructura de una crónica.

De manera concreta, en el siguiente ejemplo comparativo del Pre-test y el Pos-test, se pueden evidenciar los avances en el desempeño de uno de los estudiantes participantes.

Ilustración 2. Pre-test y Pos-test

PRE-TEST	POS-TEST
<p style="text-align: center;"><u>Charca</u></p> <p>me contaron que la charca las explotan con motobomba o a mano con pala y pico</p> <p>Yo un día fui y vi que había mucha gente necesitada.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Blanca</u></p> <p>Así es la sal y ese también es mi nombre. Vivo en Manauare La Guajira. En este municipio, se produce el 70% de la sal que se consume en Colombia. Para comprobarlo y ver como se procesa visité las charcas, acompañada de mis padres quienes tienen una charca.</p> <p>Llegamos como a las 5 de la mañana había frío y se sentía el ruido de las olas de mar, mis padres estaban siempre a mi lado, con tanta inseguridad es mejor cuidar a los hijos dice mi mamá.</p> <p>Mi papá me llamó y me llevó a una charca, tenía el agua rosada, comenzaba a secar, luego fuimos a otra donde ya se veía la sal seca.</p> <p>Era nuestra charca, mi papá me explicó que por acción del sol el agua se seca y quedan los minerales que forman la sal. Comenzamos a picar y a llevarla en una carretilla a una pila.</p> <p><u>Así pasaron las horas:</u> me sentí después con mis padres a desayunar como a eso de las 7 de la mañana y me dio pena por una familia que no tenía que comer, los llamamos y compartimos.</p> <p>A eso de las 8, seguimos trabajando como era sábado, no tenía que ir al Cole. Durante la mañana picamos un poco de bultos, que luego se llevaron en un camión a una zona como a 1 km de distancia donde lo lavan, para luego llevarlo a Uribia donde la muelen y empaacan, para distribuirla al resto del país.</p> <p>Por la tarde, volvimos a la casa y yo sentí dolor en todo el cuerpo, pero también, un orgullo grande por la labor de mis padres y por la sal, Blanca, como yo.</p> <p>Espero volver y seguir escribiendo y que mis compañeros me puedan leer.</p>

El ejemplo anterior evidencia que en la crónica del Pre-test, si bien el estudiante incluye un título, no logra presentar una introducción, ni un desarrollo cronológico ni mucho menos un cierre coherente con lo que plantea al inicio. La situación se transforma luego de la intervención con la secuencia didáctica, pues el estudiante logra identificar su texto con un título contextualizado, el cual le sirve para generar expectativas en el lector e introducirlo en la misma; de igual manera desarrolla los hechos de forma cronológica y escribe un cierre coherente con la historia. Ello coincide con los resultados de (Morales, 2017), quien a partir de su estudio concluye que mediante un acercamiento secuenciado y contextualizado a la comprensión y

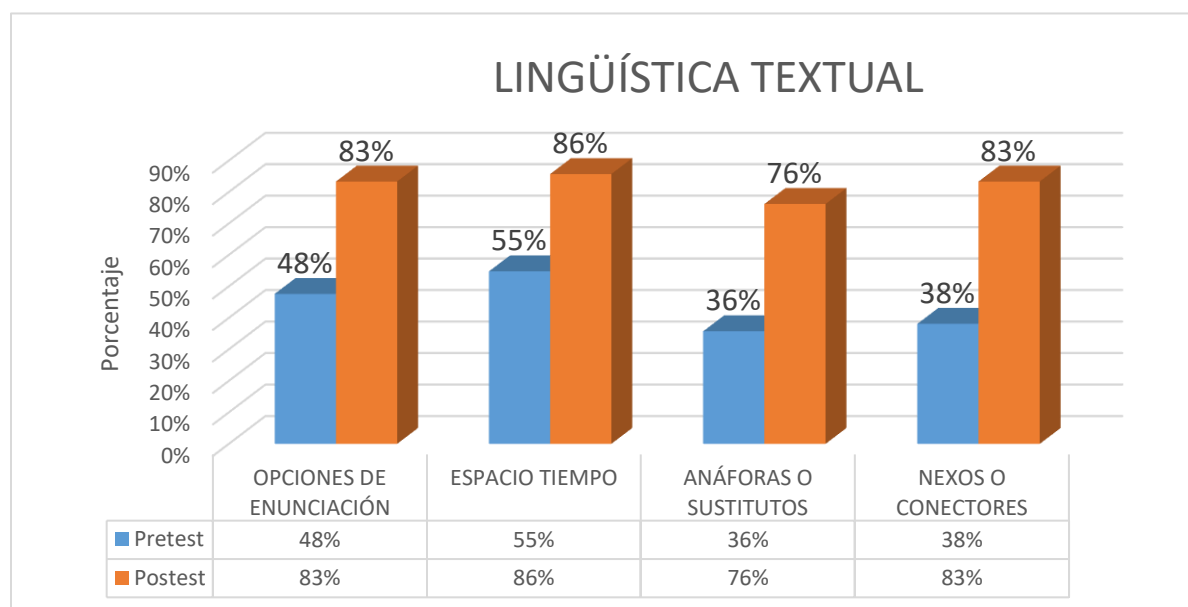
producción de la tipología, los estudiantes lograron transformar sus concepciones acerca de la escritura y mejorar sus relatos tipo crónicas.

En resumen, esta dimensión es uno de los ejes que identifica y diferencia un texto de otro, por lo cual se debe trabajar con actividades que faciliten la comprensión y valoración atendiendo a su función social y a la estructura o armazón propia del texto, como lo manifiesta Van Dijk (1978), dado que esto permite la funcionalidad del mismo. Seguidamente, se presenta el análisis de la última dimensión, lingüística textual.

4.1.2.3 Lingüística Textual

En la siguiente gráfica se evidencian los resultados de la dimensión lingüística textual y sus indicadores: opciones de enunciación, espacio tiempo, anáforas o sustitutos y nexos o conectores; respecto a la producción de crónicas, en las pruebas de Pre-test y Pos-test.

Gráfica 5. Comparativo general indicadores de la Lingüística textual



La grafica anterior muestra que si bien hubo transformaciones positivas en todos los indicadores de la lingüística textual, el indicador con los mayores avances fue *nexos o*

conectores, que pasa de un 38% en el Pre-test a un 83% en el Pos-test, con un aumento de 45 puntos porcentuales; mientras que el indicador con menores avances fue *espacio tiempo*, que pasa de un 55% en el Pre-test a un 86% en el Pos-test, con una diferencia de 31 puntos porcentuales.

Respecto al indicador con las mayores transformaciones, *nexos o conectores*, los escritos del Pre-test evidenciaron que los estudiantes tenían conocimientos acerca de la utilización de este tipo de palabras para darle sentido al texto, logrando incluir generalmente conectores de adición simple como: *y, también, además*; sin embargo, no lograron emplear variedad de ellos atendiendo a su función lógica dentro del texto. Esto pudo ser debido a que generalmente los conectores se trabajan como listados aislados, por lo cual los estudiantes pueden saber su significado más no saben cómo emplearlos con sentido en textos auténticos, al respecto Morales (2017) demuestra que en la escuela se privilegia el trabajo de escritura bajo la revisión de signos de puntuación y dejando de lado el contexto comunicativo del texto, negando también las concepciones de escritura como proceso propuestas por (Camps, 2003), (Ferreiro & Teberosky, 1991) y (Jolibert, 2002).

En este marco, durante la secuencia se realizaron actividades como: revisión de una lista de conectores desde su utilización dentro de textos completos; revisión de la crónica experta para observar, identificar y subrayar los conectores que contenía y posteriormente reemplazarlos por unos similares manteniendo el sentido, esta actividad implicó un gran esfuerzo porque los estudiantes no habían realizado ejercicios parecidos, no obstante su realización permitió que le otorgaran sentido práctico y contextual a estos grupos de conexiones, evidenciándose esto en los resultados del Pos-test, ya que usaron de forma lógica variedad de conectores en sus textos, que mejoraban las relaciones entre las ideas y aportaban a la coherencia de la crónica, para ser leída

por sus compañeros, como lo indicaba la consigna. Por otra parte, los estudiantes se quedaron con una base de consulta (listado de conectores), para emplear en sus textos, diversificando con ello la variedad de conexiones que podían establecer en sus crónicas, atendiendo a las exigencias de significación del relato.

Estas actividades fueron complementadas con la revisión de la primera versión de la crónica y la reescritura de la misma, incluyendo nuevos elementos que permitieron la articulación de las ideas plasmadas para dar continuidad al tema central, para lo cual los estudiantes se apoyaron en los nuevos aprendizajes, por lo anterior, los estudiantes se mostraron con mayor confianza para escribir y aplicar los conocimientos contruidos, coincidiendo con lo propuesto por Hayes y Flower (1980), cuando exponen que la revisión y reescritura son parte del proceso escritural, esto coincide además, con lo propuesto por Jolibert (2002), cuando propone que la lingüística es una de las bases para construir un texto con sentido y coherencia. Asimismo, Rojas (2018) concluye que, una secuencia didáctica implementada de forma apropiada logra que el estudiante tenga un acercamiento al texto, reconozca su formalidad, su estructura y tenga claridad en la organización de sus ideas.

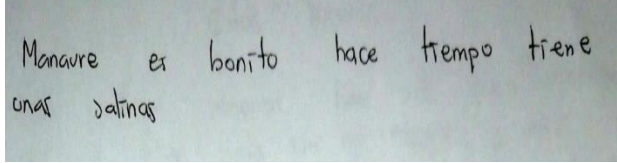
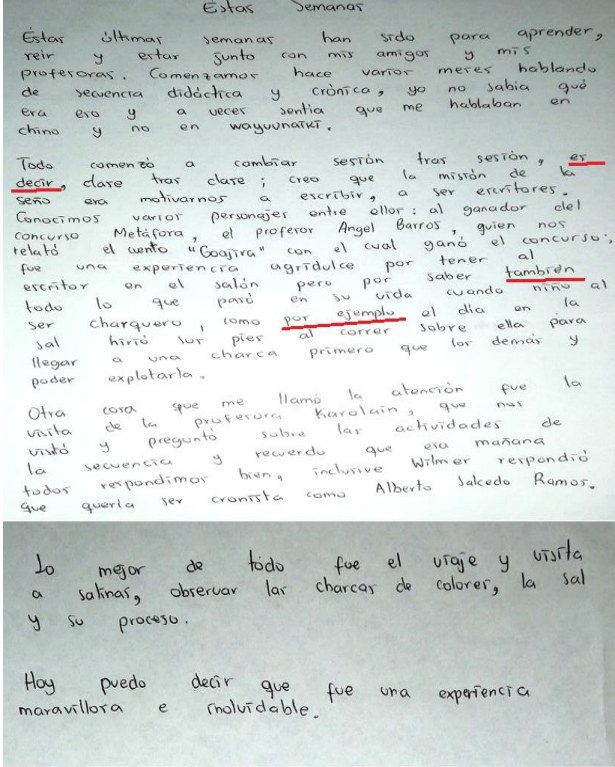
Seguramente gracias a todo lo anterior, en las crónicas del Pos-test se evidenció el empleo con sentido lógico de variedad de conectores de diverso tipo: adición (así mismo), cambio de perspectiva (por otra parte), de aclaración (es decir, en otras palabras), de contraste (sin embargo), entre otros, con los cuales mantenían el hilo conductor del relato y encadenaban o diferenciaban los bloques del texto. Fue importante también, el rol desempeñado por la profesora, con las exposiciones sobre el tema y las rondas pedagógicas para aclarar dudas, expresándose con un léxico que aportó al tema, en procesos de construcción guiada del

conocimiento (Mercer, 1997), con lo cual se pudo potenciar los aprendizajes en un contexto de co-construcción y asesoramiento continuo.

En cuanto al indicador de las menores transformaciones, *espacio tiempo*, los estudiantes durante el Pre-test, presentaron dificultades para utilizar marcas textuales que dieran cuenta del espacio y el tiempo en que se desarrollaban los hechos. Ahora bien, estas dificultades, y las evidenciadas en el Pos-test, pueden explicarse dado que, a pesar de las actividades realizadas (revisión de la primera versión de la crónica, utilización de colores para encerrar en círculos las marcas textuales de espacio tiempo en la crónica experta y en la primera versión de la escrita por cada estudiante, las explicaciones y aclaraciones de la profesora, entre otras), trabajos grupales y explicaciones sobre el contenido, el wayúu utiliza generalidades para expresarse oralmente, toda vez que su repertorio lexical en castellano (segunda lengua) es reducido, por tanto, en su escritura se torna a veces difícil utilizar un registro preciso del lenguaje, pues como se mencionó, es imperante la utilización continua de determinantes indefinidos o expresiones que desde su cultura tienen validez sintáctica y semántica, por ejemplo el uso de expresiones como “*eso está cerquita*”, “*está a tantos tabacos*”, y una expresión muy usada “*por ahí*”..., es tanto el arraigo cultural que, durante algunos espacios libres las niñas, se ponían a tejer, para según ellas, “pensar mejor”.

Para ilustrar los cambios mencionados, a continuación se presentan las escrituras del Pre-test y el Pos-test de uno de los estudiantes participantes:

Ilustración 3. Pre-test y Pos-test

PRE-TEST	POS-TEST
 <p>Manavre es bonito hace tiempo tiene unas satinas</p>	 <p>Estas Semanas</p> <p>Estas últimas semanas han sido para aprender, reír y estar junto con mis amigos y mis profesoras. Comenzamos hace varios meses hablando de secuencia didáctica y crónica, yo no sabía qué era eso y a veces sentía que me hablaban en chino y no en wayunatat.</p> <p>Todo comenzó a cambiar sesión tras sesión, <u>es decir</u>, clase tras clase; creo que la misión de la <u>señ</u> era motivarnos a escribir, a ser escritores. Conocimos varios personajes entre ellos: al ganador del concurso Metáfora, el profesor Angel Barros, quien nos relató el cuento "Coajira" con el cual ganó el concurso; fue una experiencia agri dulce por tener <u>también</u> escritor en el salón pero por saber <u>la</u> todo lo que pasó en su vida cuando <u>nino</u> al ser charquero, como <u>por ejemplo</u> al día en la sal hirió sus pies al correr sobre ella para llegar a una charca primero que los demás y poder explotarla.</p> <p>Otra cosa que me llamó la atención fue la visita de la profesora Karolain, que nos visitó y preguntó sobre las actividades de la secuencia y recuerdo que esa mañana todos respondimos bien, inclusive Wilmer respondió que quería ser cronista como Alberto Salcedo Ramos.</p> <p>Lo mejor de todo fue el viaje y visita a satinas, observar las charcas de colores, la sal y su proceso.</p> <p>Hoy puedo decir que fue una experiencia maravillosa e inolvidable.</p>

En el ejemplo anterior, la escritura del Pre-test evidencia que el estudiante no presenta un escrito coherente y con sentido, lo que sí puede pensarse es que escribió lo primero que pensó, lo cual podría explicarse dadas las escasas prácticas de producción de textos auténticos que les hayan llevado a reflexionar sobre qué escribir, sobre qué tema: qué decir, primero, qué después, cómo relacionarlo...y otras cuestiones problemáticas que debe atender el escritor como se embarca en el proceso de composición escritural. Ello se transformó de manera considerable en

el Pos-test, probablemente gracias a la intervención de las actividades planteadas durante secuencia didáctica, pues en la crónica se observa un escrito organizado, que se puede leer y donde se utilizan nexos o conectores para adicionar una idea como: *también*, para aclaración como: *es decir*, para ejemplificar como: *por ejemplo*, entre otros, con los cuales dio sentido al escrito, siendo evidente la producción de un texto con cohesión y coherencia que conserva el un tema central. De igual manera, emplea una narración en primera persona del plural y del singular que se conserva durante todo el texto; hace alusión a los espacios y el tiempo donde y cuando se desarrolla la historia; emplea anáforas o sustitos para no caer en la repetición; atendiendo a la propuesto por Ferreiro (2008) cuando manifiesta que la escritura debe ser organizada, pensada y revisada para darle sentido porque como propone Jolibert (2002) se escribe para ser leído y contrastando con Morales (2017) cuando afirma que, la escritura de crónicas ayuda en la mejora de la producción de textos completos con sentido y coherencia.

En suma, las actividades de exploración del texto, las de reconocimiento, la construcción guiada, las rondas pedagógicas para aclarar dudas, el trabajo cooperativo, la inclusión del contexto en el proceso, fueron fundamentales en la consecución de los desempeños y en el afianzamiento de los aprendizajes.

Así mismo, el trabajo del texto narrativo más allá del cuento y de la fábula permite desarrollar el conocimiento y reconocer las diferentes tipologías textuales para avanzar a una escritura de contexto que responda a una situación de comunicación real como expone Jolibert (2002), por lo tanto, entre los tipos de texto llegados al aula se debe tener en cuenta la crónica como texto que permite darle voz a quien no la tiene, construir memoria y sentar posición sobre lo que se escribe como afirma Salcedo (2012).

Habiendo realizado el análisis de las dimensiones Situación de comunicación, Superestructura y Lingüística textual, donde cada una de ellas, mostró avances positivos en sus indicadores y esto se reflejó en la producción final hecha por los estudiantes de la muestra, es procedente, a partir de las siguientes líneas, reflexionar entonces sobre lo acaecido durante la práctica de aula, en un análisis cualitativo complementa el análisis general de la investigación.

4.2 Análisis cualitativo de la práctica de enseñanza¹

Este apartado tiene como propósito dar respuesta a la segunda pregunta de investigación: ¿Qué reflexiones se generan acerca de la enseñanza del lenguaje escrito a partir de la implementación de la secuencia didáctica?

Para ello, se presenta el análisis del diario de campo, instrumento utilizado para llevar el registro de todo aquello que la docente consideró relevante durante la implementación de la secuencia, del cual emergen las categorías de la práctica reflexiva: descripción, adaptación, autocuestionamiento, autoevaluación, autorregulación, rupturas, continuidades, percepción y autopercepción, acordadas de manera conjunta con los maestrantes de la Línea Didáctica del lenguaje, pertenecientes a la cohorte número I del programa de extensión que adelanta la Maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, para lo cual se tuvieron en cuenta los aportes de Perrenoud (2011).

Dicho análisis se organiza y presenta en las tres fases que componen la secuencia: *preparación, desarrollo y evaluación*, desarrolladas en trece sesiones, distribuidas en veintitrés clases.

A continuación se presenta el análisis de la fase de Preparación:

¹ Por motivos de intencionalidad y dadas las características de la información el análisis se presenta en primera persona.

4.2.1 fase de preparación – De lo cotidiano, al regreso... vuelvo a la docencia de aula

La fase está compuesta por dos Sesiones, divididas en dos clases de dos horas de duración cada una, las cuales me sirvieron de base para motivar y “enganchar” a los estudiantes y así tener la atención necesaria para el propósito de la SD.

Al observar y analizar lo que escribí en el diario de campo, sobre lo acontecido durante la clase I, me di cuenta que la categoría que prima es la **Descripción**, porque existe un espacio amplio donde hago eso, describir lo ocurrido durante las clases.

Así la cosas, comencé a cavilar que el describir los eventos es una forma de darlos a conocer y de poner en contexto lo que se vive, es decir, reflexioné sobre una costumbre arraigada en mi contexto, describir y narrar hechos, o lo que es lo mismo: un *habitus* (Perrenoud, 2011).

Pensé que no sería tarea fácil demostrar que lo vivido durante la Maestría me había marcado y “movido” para salir de la zona de confort y arriesgarme a nuevas experiencias, pensadas y estructuradas en función de los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, cuando continué analizando y reflexionado, observé como de manera tenue pero segura, comenzaban a emerger otras categorías que al avanzar se hicieron más fuertes y permearon mi práctica. Así pues, comenzó a emerger la **Percepción**, cuando al interactuar con los estudiantes pude observarlos y percibir sus cambios de actitud, de postura, sus ademanes y en general mirarlos como estudiantes y personas de carne y hueso, con manifestaciones dignas de su edad, como por ejemplo durante la primera clase: *“Pasada la risa, entramos en materia, le expresé a los jóvenes que comenzábamos el tránsito por la SD y que necesitábamos mantenernos atentos, observé como los semblantes fueron cambiando y haciéndose más auditivos y visuales”* (Diario de campo).

Esta categoría me llevó a reflexionar sobre el hecho de no hacer juicios a priori, sino, más bien interactuar antes de juzgar. La siguiente categoría es *Autopercepción*, la cual me llevó a concluir que cada actuación deja una enseñanza en mi vida y que es necesario revisar y mirar lo que hago, teniendo en cuenta que ese accionar repercute en lo que hacen los estudiantes, esto lo viví durante la primera clase cuando *“Me quedé sorprendida con la alta participación de los estudiantes para responder”* (Diario de campo), situación que aparte de sorprenderme me aclaró el panorama. Esas reflexiones, después de las acciones, tuvieron como consecuencia el hecho de generar en mí el pensamiento de no juzgar, sino, de hacer mi trabajo atendiendo a las necesidades y capacidades de los niños que tenía conmigo para organizar y animar situaciones de aprendizaje (Perronoud, 2004).

Con esas experiencias, las cuales permitieron que regresara al aula después de varios años fuera de ella, pasé a la fase de desarrollo, ello, debido a que desde el año 2015, estoy trabajando en el Programa Todos a Aprender (PTA), allí, como me dicen los profesores de la institución educativa Septimio, soy “la profe, de los profes”, aludiendo al hecho de que, mi trabajo es con ellos y no tanto en el aula con los niños.

4.2.2 Fase de desarrollo – Toda acción tiene una consecuencia: un abrazo, una caricia, un gracias profe, un detalle wayuu... la fortuna de ser maestra

Esta fase, compuesta por ocho sesiones y dieciséis clases efectivas en el aula, me permitió comprobar uno de los postulados de Vigotsky (2005), esto es: el conocimiento se construye de forma conjunta, a través de la interacción constante; al comenzar tenía temores, que poco a poco se fueron desvaneciendo con el contacto con los estudiantes, *“no es lo mismo entrar con mi chaleco de tutora, a observar y apoyar una clase con el grupo de 5° de la Primero de Octubre, que, asistir y ejercer las labores de una profesora común en un aula, pero con el deseo firme de*

mover fibras y hacer de la experiencia algo memorable para los estudiantes y desde luego para mí misma” (Diario de campo). Es decir, me abrí con una actitud positiva, busque generar un clima de aula de comodidad y confianza, adapte situaciones y escuché y dialogué con los niños, como lo expone Rodrigues (2013), con lo cual el trabajo fluyó y hoy puedo decir que me siento no conforme, sino, más bien orgullosa de los resultados.

Hubo tres categorías que primaron durante esta fase: ***Adaptación, Autopercepción y Percepción.***

Cuando hablo de ***Adaptación***, me refiero a momentos, donde las cosas parecían no salir bien y me vi inmersa en la situación y en la decisión de seguir o ajustar las actividades a lo que en el momento presentaba, como por ejemplo, el día en que se presentó una fuerte lluvia, acompañada de una especie de vendaval. Los niños se asustaron y debo reconocer que yo, quizás más que ellos, pues nunca había vivido algo así. Fue cuando reflexione, tome aire y les dije que debíamos calmarnos, ubicarnos en una zona del salón donde no se sintiera la brisa y la lluvia no nos mojara. Al pasar el susto, los niños querían salir corriendo, pero, era imposible, la escalera llena de agua, los padres no llegaban a recogerlos y como para variar, el transporte escolar, no llegó... (Típico de la zona). *“Decidí entonces, proponerles que, nos sentáramos en semicírculo y comenzáramos a narrar historias donde nos hubiéramos asustados mucho y por qué, al final creo que fue uno de los ejercicios más provechosos”* (Diario de campo); uno de los niños – Javi, me dijo *“sabe señó, al dejarme narrar cuando mi hermanito casi se ahoga en la alberca, luego de un aguacero, me quité un peso de encima”* (Diario de campo), creo que lo único que pude pensar fue, *la vida es bella*, con lo cual comprobé como dice Perrenoud (2011), que no es convertirnos en sicoterapeutas, es trabajar sobre dinámicas sin descuidar la persona.

Bueno, es hora de continuar, ***Autopercepción y percepción*** son categorías sugerentes de cambio, la primera, porque me puso en el camino de analizarme, pensarme y auto-percibirme en clases, cuando planeaba y cuando llegaba al salón, me cuestionaba sobre lo que hacía y sobre el papel que estaba ejerciendo, por eso siempre antes de cualquier actividad, busqué ejemplos y traté que los estudiantes se mantuvieran motivados; es así como aprendí palabras en Wayuunaiki, para saludar y tratar de responder a ciertas preguntas; mi ***Autopercepción***, me hizo sentir parte de esa cultura, rasgos, ciertas costumbres y mi manera de entender las situaciones, me llevó además a sentirme obligada a rebuscar entre mis antepasados y en mi historia de niña y encontré que pude hablar el idioma durante mis primeros años, que por eso lo entiendo, que tengo sangre wayuu corriendo por mis venas y por tanto en algún lugar de mi memoria, ***“se encuentra alojado ese recuerdo, tan especial”*** (Diario de campo).

Ahora, que pasó con la ***Percepción***, esta categoría, fue para mí un gusto, una caricia a los sentidos, sentirme realizada en el aula, con problemas, pero siempre pensando en las posibles soluciones, concertando, percibiendo en los niños alegría, ganas de trabajar, insistencia en lograr desarrollar la tarea, comprometidos con lo que se estaba haciendo. Una tarde en la sala de informática de la escuela, después de interactuar toda la mañana con los niños, escribí: ***“La sonrisa de un niño alegre, porque se siente seguro de sus logros, vale la pena. Es, una emoción que se contagia...”*** (Diario de campo),

Recuerdo el día en que nos visitó la profesora Karolaim Gutiérrez, todos al principio tensionados, pues no sabíamos qué iba a suceder. Ella llegó, saludo y luego de un rato, me pidió que la dejara a solas con los estudiantes del grupo. El susto era grande, no sabía qué les iba a preguntar, de lo que si estaba segura era que, fuese lo que fuese, los niños iban a responder de la mejor forma... y así fue. Al salir la profesora, me felicitó y me dijo, uno de sus estudiantes tomó

la vocería y me dijo: ***“Cuando grande, quiero ser cronista, como Salcedo Ramos y García Márquez”***. Yo solo pude pensar, *“no tengo que más pedirle a la vida, hoy”* (Diario de campo).

Un plus, para la mayoría de los niños, a pesar de vivir en Manaure, la visita a las charcas fue una novedad, que vivieron con entusiasmo, pues era la primera vez que la visitaban, y ni que decir de la llegada a la montaña blanca, o lugar donde apilan la sal, fue un derroche de alegría, escuchaban con atención lo que exponía la profesora T. Ramírez, acompañada de la profesora E. Iguaran (Directora de grupo), quien se sumó a la aventura y allí nos sorprendió al manifestar que ella en su época de niña había sido trabajadora de una charca. Fue una sorpresa también, el hecho de mirar a los niños jugar con sal, acercarse a la montaña blanca y decir:

“Seño Magno, gracias, esto es maravilloso; aprovechando el momento, Blanca, una de las niñas, sacó de su mochila un juego de artesanías wayuu: una mochila, un llavero y una pulsera, que ella había tejido para mí, con mi nombre”. El corazón me dio un brinco y solo pude contener las lágrimas, cuando ella me dijo: “mi seño hermosa, gracias por todo” (Diario de campo). Luego, la profesora Iguarán, se acercó y me dijo: *“seño, es usted bendecida, un wayuu, cuando regala, lo hace de corazón”* (Diario de campo).

En síntesis, esta etapa me dejó como enseñanza que un trabajo con calidez humana, es bendecido por Dios.

4. 2.3. Fase de Evaluación – Un camino recorrido, que dio frutos de bendición

Rupturas, esa es la palabra que mejor define lo que pasó en la fase de evaluación; dos sesiones y tres clases efectivas. La mencionada fase, marcó un antes y un después en mi trabajo y por supuesto en las clases y actividades de los estudiantes, a los cuales ya no veía como cuando

planeo la SD, “la muestra”, sino como seres humanos, con sentimientos, emociones, ganas de salir adelante y sobre todo ganas de colaborar al máximo en lo que podían.

Aquí la reflexión se dio sobre la acción (Perrenoud, 2011), cuando veía a los niños leer las historias construidas, evaluarlas, compartirlas, aceptar las sugerencias y luego de terminar, la alegría en sus rostros. Además, el día de exponerle a la comunidad el trabajo, el observar como explicaban que era la primera vez que como cronistas, se sentían escritores. Cederles el control para desarrollar sus actividades, implicó esfuerzo, pero también una ganancia enorme.

Atrás había quedado la voz de mi asesora de tesis Martha Lucia Garzón Osorio, cuando me decía: *“Magnolia usted se nos está quedando; animo, usted puede dar paso a la confianza en sí misma, si logra proponer actividades basadas en el desarrollo de aprendizajes significativos y teniendo en cuenta el contexto, la tarea se cumple de manera satisfactoria”*. Bueno, recogí frutos! (Diario de campo).

Habiendo hecho el análisis de los resultados de la investigación, contrastándolos con la teoría que los sustenta y con los hallazgos de otras investigaciones, es propicio el panorama para realizar las conclusiones y recomendaciones del caso, con base en lo expuesto a lo largo de este proyecto de investigación educativa, que buscó dar respuesta a dos preguntas, trazar el camino para la consecución de los objetivos planteados, delimitar el marco teórico, analizar resultados y repensar la práctica.

5. Conclusiones

Después, de analizar de los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test, sobre la producción textual de los estudiantes de la muestra, se concluyó lo siguiente:

Se comprobó la validez de la Hipótesis de trabajo o H_1 , es decir la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejoró la producción de texto narrativo tipo crónica en los estudiantes de grado 5°, de la Institución Etnoeducativa Técnica Eusebio Septimio Mari, así las cosas, se rechaza la Hipótesis Nula (H_0). Lo anterior, evidencia la potencia de la Secuencia Didáctica, concordando, con los hallazgos presentados por Morales (2017) y con la teoría expuesta por Camps (2003); Tobón, Pimienta y García (2010); y, Pérez y Rincón (2009).

Se estableció que los estudiantes de grado 5°, tenían serias dificultades en el proceso escritor, no identificaban la situación comunicativa de un texto, desconocían su superestructura y no utilizaban la lingüística textual de forma correcta en sus escritos. Esto debido a la falta actividades planeadas partiendo de la escritura como un proceso, ya que tradicionalmente se ha visto, en el aula, como un producto; por otra parte, no había una extensión de trabajo con textos narrativos diferentes al cuento, la fábula y el mito, por lo cual, se abordó la crónica, observándose, inicialmente, algunas dificultades para que los estudiantes se reconocieran como cronistas y utilizarán los recursos necesarios para construir una. En síntesis, esas dificultades reflejadas en los resultados de la prueba inicial se arraigan en las prácticas de enseñanza del lenguaje de forma tradicional y por contenidos, las que dejan de lado la esencia de las competencias y en especial la comunicativa (MEN, 1998).

Ahora bien, es pertinente concluir y resaltar que la Secuencia Didáctica trabajada, tuvo una incidencia positiva en producción textual de crónica, porque esta fue potente, por tanto, causó un impacto en la forma de enseñanza y en la de aprendizaje, a través de la proposición, puesta en marcha y evaluación de actividades contextualizadas; lo anterior coincide con lo planteado por Soto (2014) y Morales (2017), cuando plantean la necesidad de este tipo de trabajo de aula, tal como lo exponen en sus postulados Camps (2003) y Jolibert (2002), al manifestar la utilidad de planear, desarrollar y evaluar los procesos de producción textual; coincidiendo por otra parte, con el MEN (1998), quien plantea la necesidad de prácticas de aula contextualizadas y centradas no en contenidos, sino en aprendizajes significativos.

En concordancia con lo anterior, se concluye que fue fundamental y potente en la implementación de la secuencia la utilización de dispositivos didácticos ajustados al contexto como: el aprendizaje colaborativo a través del cual cada integrante del equipo cooperó y aportó para el logro de los objetivos comunes en la resolución de la tarea en torno al tema, la tutoría entre iguales en la cual en parejas se ayudaban mutuamente para superar los obstáculos, el aprendizaje experiencial mediante el cual se llevaron a cabo muchas de las actividades y donde se cedió a los estudiantes el control y autonomía para la consecución de los propósitos planteados, la construcción guiada del conocimiento con la guía docente es fundamental sobre todo para mediar la negociación y construcción de significados a partir de los aportes de los estudiantes, para brindar explicaciones, aclarar dudas y mantener el eje integrador en cada sesión; de igual forma, el trabajo individual que permitió el desarrollo de capacidades y competencias y la selección de textos expertos con entrada al aula, para mostrar producciones que permitieran el análisis y la observación de ejemplos de escritura, para guiar e inspirar. Es

decir es un acierto seleccionar y utilizar dispositivos didácticos en los cuales el lenguaje se convierte en un instrumento que permite la construcción de saberes escolares.

Es de resaltar, con el análisis del Pos-test, que hubo transformaciones en el aprendizaje, pues se pasó de escritos escuetos, a producciones donde se identifica una situación de comunicación referenciando a un cronista, a una audiencia o destinatario, un propósito como es el de narrar un evento vivido o conocido y el mantener contenido, desde un tema puntual, esto debido a que durante la implementación de la secuencia didáctica se trabajaron y evaluaron actividades que impactaron de forma positiva el proceso escritural de los estudiantes; además, se pudo demostrar que a pesar, de ser la zona netamente de tradición oral, la escritura también es posible, para dejar huella y preservar la cultura como lo manifiesta Perwak (2016).

También, se concluye que en el trabajo de aula se debe tener presente el uso de la lengua en contextos reales, donde el individuo haga uso de ésta de manera adecuada para comunicarse, como expone Lomas (1993), esto aunado al desarrollo de tareas integradoras donde el contexto se privilegie y se motive al estudiante a producir textos con significado y coherencia a través de una consigna de escritura, son actividades que, basadas en el enfoque comunicativo que guió la intervención, impactan de forma positiva y redundan en aprendizajes significativos, marcando el camino de la escritura como proceso y no como producto, además permiten integrar conocimientos y hacer de esta un elemento transversal en la educación.

Se evidenció también, diferenciación en los indicadores de la superestructura de un texto tipo crónica, desde el título para darle identidad al texto, la introducción como presentación, el desarrollo cronológico y el cierre, como aspectos inherentes a la tipología, evidenciándose que el distinguir de forma clara un texto de otro, marca una importante diferencia a la hora de escribir,

pues se tiene claro el esquema a seguir. Por tanto, es importante planear la escritura, producir los textos, revisarlos para aclarar ideas, rescribirlos y realizar procesos de evaluación, coevaluación y heteroevaluación, para darle una forma final, que atienda al armazón del texto escrito.

Se concluye también que, la utilización correcta de la lingüística textual supeditada a la significación, teniendo en cuenta para ello opciones de enunciación definidas y continuadas, espacios y tiempos configurados, anáforas o sustitutos evitando caer en la repetición y en la manía de textos redundantes en extremo, junto a la utilización de nexos o conectores, permitió dar sentido y coherencia al texto (Jolibert, 2002); en suma, las transformaciones fueron evidentes, teniendo en cuenta que durante el Pre-test, las falencias fueron marcadas y generalizadas, pero con la intervención y la posterior aplicación del Pos-test, se observó que en su mayoría se subsanaron. Es de anotar que la lingüística textual, a pesar de ser uno de los elementos más trabajados en la enseñanza del lenguaje era una dimensión con grandes falencias antes de la implementación de la secuencia didáctica, gracias a la potencia de un trabajo planeado y sistemático se logró una escritura con sentido, coherencia y cohesión para ser presentada y leído.

En síntesis, la escritura de crónica motivó a los estudiantes a sentar posición frente a lo escrito tal como manifiestan Salcedo (2012) y Yanes (2006), respondiendo a una situación de comunicación concreta como lo expone Jolibert (2002), dando cuenta de una superestructura y de una lingüística textual propia de esa tipología como propone Van Dijk (1996) y a escribir sobre su realidad con el ánimo de dejar huella y ser leídos reconociéndose como escritores, en una experiencia significativa que les dejó aprendizajes para su vida.

Acerca de, las prácticas pedagógicas, estas, se hacen necesarias por dos razones principales:

La necesidad de trabajar desde una visión reflexiva, que permita al maestro un trabajo de aula, donde él, se sienta a gusto con lo que hace, dado que, piensa y actúa acorde a unos propósitos definidos y no por impulso o simplemente porque hace parte de sus funciones laborales. En otras palabras la reflexión constante de la práctica, permite desarrollar en el maestro competencias que favorecen su crecimiento profesional y personal, así como el de sus estudiantes.

Porque, un profesor reflexivo, concibe el contexto no como un mero entorno, sino como el tejido que lo rodea en el cual puede tejer relaciones, conocimientos y valores para el reconocimiento de la cultura propia, sin dejar de lado los avances tecnológicos y el uso apropiado de materiales didácticos que le coadyuven en la enseñanza. En este caso, la reflexión, la comprensión de los elementos del entorno y el uso apropiado de la tecnología y el tejido de relaciones basadas en el respeto y la responsabilidad como se estableció en el Contrato Didáctico y de la Sana Convivencia, conllevaron a la docente a trasegar un camino interno y profesional donde pasó de describir su práctica como un día a día por cumplir su labor, a vivirla, sentirla, compartirla y evaluarla como fundamento de vida e integración, a través del avance y perfeccionamiento de categorías como la adaptación, autopercepción, percepción, las rupturas, entre otras.

6. Recomendaciones

Luego del trabajo realizado, de las transformaciones observadas y de los resultados obtenidos, es propicio recomendar lo siguiente:

- La práctica de aula debe pensarse, ejecutarse y evaluarse de manera formativa, con base en el desarrollo y afianzamiento de aprendizajes significativos y de conocimientos contruidos en conjunto que tengan una finalidad comunicativa.
- Mantener en el aula la visión de la escritura como proceso y no como producto, a través de actividades donde se fomente el trabajo cooperativo, la planificación, la textualización, la revisión y la publicación de los escritos, no dejarlos en el cuaderno o sobre el pupitre, es una clave que propicia acciones de fortalecimiento, confianza y perspectiva escritural entre los estudiantes.
- Trabajar, la producción desde tareas o consignas de escritura, ayudan a delimitarla, pero, a la vez, abren un mundo de posibilidades cuando el estudiante sabe a ciencia cierta lo que se le está pidiendo que haga, sin embargo, se le deja un margen amplio para que desarrolle su competencia comunicativa y le conlleve entonces, a plasmar con la escritura su pensamiento.
- Promover la escritura, a través de la lectura y exploración de textos expertos, promoviendo con ello, la renarración desde la visión de un personaje, la comparación de escritos y cuidando que estos lleguen por necesidad e interés al salón de clases.

- Plantear actividades que permitan integrar saberes, con actividades relacionadas y secuenciadas en espacios y tiempo prudenciales, lo que le brinda al maestro la posibilidad de articular temas, contenidos, conocimientos y competencias, integrando Saber, Hacer y Ser.
- Trabajar en el aula la crónica como el texto que permite reconstruir el mundo, darle voz a quien no la tiene y construir memoria a través de la narración de hechos reales, es un texto pertinente, para el trabajo en zonas donde predomina la oralidad, porque su escritura deja huella y perdura en el tiempo.
- Reflexionar sobre la propia práctica, un maestro reflexivo contempla en últimas de manera amplia, valorativa y estructura el camino para cumplir con el fin de la educación, formar seres humanos útiles a la sociedad.
- Trabajar y profundizar en investigaciones futuras la apropiación y desarrollo de la competencia comunicativa en proceso escritural, como medio de comunicación e integración de saberes y conocimientos, a través de otros modelos y enfoques no tratados aquí, para fortalecer la práctica docente y los procesos investigativos de la comunidad académica.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, T., y Ramirez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Revistas UCM*, 32.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Camargo, Z. U. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia.
- Camps, A. &. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAÖ.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Revista del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Antioquia*.
- Cassany, D., Luna, M., & Sannz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ.
- Castillo, I. (2016). *FORMACIÓN DEL DOCENTE INDÍGENA WAYUU PARA LA ALFABETIZACIÓN EN CONTEXTOS BILINGÜES*. Córdoba. (Tesis Doctoral)
- Chinga, G. H. (2012). *Producción de textos narrativos en estudiantes del Ciclo V de educación primaria de una escuela de Pachacútec*. Lima, Perú. (Tesis de Maestría)
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: EDICIONES MORATA.
- Ferreiro, E., & Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje Acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo xxi editores.
- Gallego, L., & García, Y. (2010). *LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA III: LA COMPRENSION Y PRODUCCION DE TEXTOS NARRATIVOS EN EL GRADO TERCERO DEL INSTITUTO TECNICO SUPERIOR*. Pereira.

- Genette, G. (1998). *EL NUEVO DISCURSO DEL RELATO*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Gómez, V. (2008). LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LOS PROFESORES EN SERVICIO*. *PENSAMIENTO EDUCATIVO*, 271-283.
- Gutiérrez, M. C., C. B. O., & E., R. Z. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Pereira: Centro de recursos informativos y educativos Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hayes, & Flower. (1980). *The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Cognitive processes in writining*. New Jersey: Lawrence EarlbaumAsociantes.
- Hernández et al. (1997). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Panamericana Forma e Impresos S.A.
- Institución. (2015). *PEI*. Manaure.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jolibert. (2002). *FORMAR NIÑOS PRODUCTORES DE TEXTOS*. Santiago de Chile: DOLMEN EDICIONES.
- Jolibert, J., & cols, &. (2002). *FORMAR NIÑOS PRODUCTORES DE TEXTOS*. Santiago de Chile: DOLMEN EDICIONES.
- Linares, R. &. (2018). *Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas literarias*. Bogotá.
- Lomas, e. a. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- López, B., & otros, y. (2005). *Evaluación del aprendizaje, alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.
- Marincovich. (1999). Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. *Signos*, 32(46-46), 121-128.

- Mejía Correa, M. Y., & Flórez Salazar, E. (2012). *INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DESDE UN ENFOQUE DISCURSIVO INTERACTIVO EN LA COMPRENSIÓN GLOBAL DE TEXTOS. Tesis de Maestría*. Pereira.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua castellana*. Bogotá DC: MEN.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua castellana*. Bogotá D.C: MEN.
- MEN. (2006). *DOCUMENTO No. 3 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2006). *DOCUMENTO No. 3 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2009). *ANAA AKUA'IPA Documento de política etnoeducativa No. 2*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2011). *PLAN NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA DE EDUCACION INICIAL, PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2015). *Siempre DÍA E INFORME POR COLEGIO PRUEBAS SABER 3o 5o 9o*. Bogotá: MEN.
- Mercer, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento El habla de profesores y alumnos*. Barcelona . Buenos Aires . México: PAIDÓS.
- Morales, M. A. (2017). *RELATOS, SUEÑOS Y ARTE DE MI PUEBLO. PRODUCIENDO CRONICAS CON ESTUDIANTES DE LA I.E NUESTRA SEÑORA DE LA PRESENTACION*. Pereira.

Ortiz. (2007). http://web.uaemex.mx/identidad/docs/cronicas/TOMO%20VIII/lo_que_es_y_no_es.pdf.

Recuperado el 07 de 11 de 2016, de

http://web.uaemex.mx/identidad/docs/cronicas/TOMO%20VIII/lo_que_es_y_no_es.pdf:

http://web.uaemex.mx/identidad/docs/cronicas/TOMO%20VIII/lo_que_es_y_no_es.pdf

Owens, R. (2006). *Desarrollo del lenguaje*. PEARSON.

Parodí, J., & otros, &. (2015). *Metáfora Cuentos*. Bogotá, D.C.: Editorial Artes Unidas.

PEI. (2016). *PEI Institución Etnoeducativa Técnica Eusebio Septimio Mari*. Manaure.

Perez A, M. (2003). *LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA: ALGUNOS ESCENARIOS PEDAGOGICOS Y DIDACTICOS PARA LA REFLEXIÓN*. Bogotá: ICFES.

Perez, M. (2003). *LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA: ALGUNOS ESCENARIOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS PARA LA REFLEXIÓN*. Bogotá: ICFES.

Perez, M., & Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del Lenguaje*. Bogotá: CERLAC.

Perrenoud, P. (2011). *DESARROLLAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL OFICIO DE ENSEÑAR*. Barcelona: GRAÓ.

Perronoud, F. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Quebocor World, Gráficas Monte Álbán.

Perwak, L. H. (2 de 6 de 2016).

http://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4017&context=open_access_etds.

Recuperado el 6 de 11 de 2016, de

http://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4017&context=open_access_etds

: : http://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds

Polo, N. (2017). La palabra en la cultura wayúu. *Scielo*, 43-54.

Pozo, J. I., & Gómez, M. A. (2000). *Aprender y enseñar ciencias*. Madrid: EDICIONES MORATA, S.L.

Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: GRAO.

Pujolás, P. (2009). *9 ideas clave El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: GRAO.

Pujolás, P., & Lago, R. (2010). *EL PROGRAMA CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") PARA ENSEÑAR A APRENDER*. Barcelona: Vic.

Rodriguez, R. (26 de 02 de 2013). *Tesis doctorales en Red*. Recuperado el 9 de 12 de 2017, de Tesis

Doctorales en Red: <http://hdl.handle.net/10803/108035>

Rodríguez, D., Pérez, R., & Gutiérrez, Y. (2013). *Repositorio Uniminuto*. Recuperado el 5 de noviembre de 2016, de Repositorio Uniminuto:

http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2417/1/TELEC_GutierrezGarciaYuly_2013.pdf

Rodríguez, e. a. (7 de junio de 2013). <http://cronicaunencuentroconlaescritura.blogspot.com/>. Bogotá.

Rodríguez, Y. (2013). *APROPIACIÓN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS INDÍGENAS ORIGINARIAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ESTADO APURE (VENEZUELA)*. Tesis Doctoral. Madrid.

Rojas; Linares. (2018). *Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas literarias*. Bogotá.

Salcedo R, A. (2012). *Leer el caribe*. Cartagena: INSTITUTO DE PATRIMONIO Y CULTURA DE CARTAGENA DE INDIAS.

Salcedo, A. (2012). *LEER EL CARIBE*. Cartagena de Indias: INSTITUTO DE PATRIMONIO Y CULATURA DE CARTAGENA DE INDIAS.

Salcedo, A. (2014). La crónica: el rostro humano de la noticia. *fnpi.org*, 57.

Sanmartí, N. (2008). *10 ideas clave Evaluar para aprender*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Soto Ocampo, J. (2014). *INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN LAS CATEGORÍAS DE CONTEXTO Y SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DE*. Pereira.

Soto, J. (2014). *INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN LAS CATEGORIAS DE CONTEXTO Y SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS EN ESTUDIANTES DE GRADO 4o Y 5o EBP*. Recuperado el 6 de 11 de 2016, de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4083>: <http://hdl.handle.net/11059/4083>

Sotomayor, C. y. (2015). *Rubricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico S.A.

Tique E, N., González M, C. I., & Patiño A, D. P. (2016). *MR. TEEN: La Dimensión Intercultural y la Competencia Comunicativa*. Pereira: UTP.

Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *SECUENCIAS DIDÁCTICAS: APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS*. México: PEARSON.

Van Dijk. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk. (1996). *ESTRUCTURAS Y FUNCIONES DEL DISCURSO*. México D.F.: siglo xxi editores, s.a de c.v.

Van Dijk. (1996). *ESTRUCTURAS Y FUNCIONES DEL DISCURSO*. Mexico: siglo xxi editores, s.a de c.v.

Vigotsky. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vigotsky. (2005). Obreas escogidas Tomo II - Pensamiento y Lenguaje. En L. Vigotsky, *Pensamiento y Lenguaje* (pág. 7). PAIDOS.

Vigotsky, L. (2005). Obreas escogidas Tomo II - Pensamiento y Lenguaje. En L. Vigotsky, *Pensamiento y Lenguaje* (pág. 7). PAIDOS.

Yanes, R. (2006). La crónica, un género del periodismo literario equidiatante entre la información y la interpretación. *Espéculo: Revista de estudios literarios*.

Zapata, N. (2013). *ELABORACIÓN DE CRÓNICAS, ANÉCDOTAS Y NOTCIAS PARA POTENCIAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITORA EN ESTUDIANTES DE 4o GRADO DE SEGUNDARIA BELLAVISTA SULLANA*. Piura, Perú.

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de permitir la participación del estudiante _____ identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la investigación “Crónicas y recuerdos, desde la montaña blanca de Manaure, una secuencia didáctica para la producción de crónicas” adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción textual de crónica de los estudiantes del grado 5°, de la Institución Etnoeducativa Técnica Eusebio Septimio Mari de Manaure; y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia.

Justificación de la Investigación: Teniendo como base los antecedentes expuestos, la problemática observada y la necesidad de recuperar las tradiciones y costumbres y que trasciendan en el tiempo dentro de una cultura que está fundada en la oralidad; teniendo en cuenta que los referentes curriculares propenden por el respeto de las tradiciones y de la diversidad étnica; que el lenguaje debe ser integrador de saberes y enmarcado en la convivencia y la tolerancia y que desde la constitución de 1991, se expresa y se propende por el rescate cultural como medio para contribuir y mantener las relaciones sociales, se argumenta esta investigación, respetando las normas propias de los Wayuu. Dejando testimonio mediante Crónicas escritas por los mismos estudiantes desde sus experiencias y de las de sus mayores, recordando lo vivido y haciendo historia, se puede colaborar para mantener viva una cultura que se está diezmando por los procesos de occidentalización.

Procedimientos: La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la Producción de texto narrativo tipo crónica de los estudiantes. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, producción y evaluación) 3) Valoración de la Producción de crónica de los estudiantes después de aplicada la propuesta.

Beneficios: Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorará PRODUCCIÓN TEXTO NARRATIVO, TIPO CRÓNICA, de los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un

informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Magnolia Magdalena Rueda Toncel, celular 3107410050.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Manaure a los 06 días, del mes de julio del año 2017.

Nombre del acudiente

Cédula:

Firma del acudiente

Nombre del testigo

Cédula:

Firma del testigo

Anexo B. Secuencia didáctica

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE CRÓNICA

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lenguaje
- **Nombre del docente:** Magnolia Magdalena Rueda Toncel
- **Grupo:** Grado 5° de la Sede Primero de Octubre, de la Institución Etnoeducativa Técnica Eusebio Septimio Mari
- **Fechas de la secuencia didáctica:**

FASE DE PREPARACIÓN
TAREA INTEGRADORA: “Crónicas, desde los recuerdos, las charcas y la montaña blanca de Manaure”
OBJETIVOS DIDÁCTICOS: GENERAL: Producir crónicas, sobre las salinas manaureras, a partir de las dimensiones de situación de comunicación, superestructura y lingüística textual, con los estudiantes de grado 5° de la Sede Juana Barros del INSETESMA, a través de una SD en situaciones reales de comunicación. Específicos: <ul style="list-style-type: none"> – Reconocer las características de la tipología textual de la crónica, en relación con su situación de comunicación, superestructura y lingüística textual – Leer crónicas de expertos para establecer un modelo de la tipología textual – Realizar la producción textual de crónica siguiendo el proceso de planificación, textualización, revisión y reescritura. – Diseñar y ejecutar conjuntamente instrumentos de recolección de información de los acontecimientos reales que se comunicarán en la crónica. – Proponer la situación de comunicación (Enunciador, Destinatario, Propósito, Contenido), en la producción de texto narrativo tipo Crónica. – Producir crónicas teniendo en cuenta la superestructura en relación con el título, introducción, desarrollo cronológico y cierre. – Utilizar de forma adecuada, en la producción textual de la crónica los elementos de la lingüística textual referidos a la situación de enunciación, espacio y tiempo, sustitutos y conectores, que den sentido lógico al texto. – Diseñar y ejecutar instrumentos de evaluación. – Socializar los textos producidos entre los compañeros del grupo.
CONTENIDOS DIDÁCTICOS <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos conceptuales: <ul style="list-style-type: none"> - Tipología textual • Texto narrativo y otros tipos de texto. • La crónica: origen, función social, características, elementos • Cronistas.

- La situación de comunicación: enunciador o cronista, destinatario, propósito y contenido
- Las salinas manaureras y su contexto.
- Manaure como centro turístico, con una historia larga para contar...
- La superestructura de la crónica: título, introducción, desarrollo cronológico y cierre.
- Lingüística textual: Enunciación, espacio y tiempo, sustitutos, nexos o conectores.
- La entrevista
- **Contenidos PROCEDIMENTALES:**
 - Conocimiento del contexto y de su influencia en el desarrollo del tema tratado.
 - Lectura y análisis de diversas crónicas como fuente de información y fundamentación.
 - Reconocimiento de algunos cronistas y por qué escriben.
 - Plan conjunto para la producción de crónica.
 - Textualización de la crónica.
 - Revisión y reescritura de crónicas.
 - Lectura de otros textos y comparación con textos tipo crónica.
 - Entrevistas.
 - Observación y análisis de Video: Uso de material audiovisual.
 - Debate
 - Conversatorio con expertos
 - Interrogación de textos y de videos.
 - Coloreado, subrayado, parafraseo
 - Línea de tiempo
 - Trabajo de campo: Recolección de información testimonial y física
 - Sistematización de la información recolectada
 - Socialización del trabajo realizado
 - Renarración
 - Elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación (Rejilla)
 - Apropiación de aprendizajes
 - Portafolio de evidencias
- **Contenidos actitudinales:**
 - Responsabilidad frente a las tareas acordadas.
 - Respeto por el entorno.
 - Valoración de la historia y de sus personajes.
 - Trabajo en equipo
 - Valoración de la cultura.
 - Participación activa en las actividades propuestas.
 - Disposición para el desarrollo de las actividades propuestas.
 - Ética de la comunicación.
 - Capacidad de escucha
 - Concertación y cumplimiento de normas.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

- Aprendizaje colaborativo: Aprendizaje centrado en el estudiante, basado en pequeños grupos con roles concretos, donde se trabaja para alcanzar objetivos definidos y comunes;

el estudiante participa para conseguir resultados de beneficio para él y para todos los integrantes del grupo. Esta estrategia busca el diálogo y la interacción entre docentes y estudiantes y estudiantes-estudiantes (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999), (Pujolás, 2009). Para ello en la secuencia se planea trabajar de la siguiente manera: dividir el grupo en grupos o equipos pequeños de trabajo de 3, 4 o 5 estudiantes, para que de manera conjunta desarrollen la tarea de acuerdo con las actividades propuestas.

- La Tutoría entre Iguales (“Peer Tutoring”) o trabajo entre pares académicos: Esta forma de trabajo está encaminada a favorecer y a compartir experiencias, mostrando una visión objetiva frente al aprendizaje del trabajo realizado (Pujolás & Lago, 2010). Dicha estrategia se promoverá en la medida en que los estudiantes con mejor desempeño apoyen aquellos a quienes presentan mayores dificultades.
- Trabajo individual. Es el trabajo y estudio realizado por cada estudiante, en pro de su aprendizaje.
- Aprendizaje experiencial. Aprendizaje basado en la experiencia, es decir aprender haciendo (Dewey, 1998); será materializado mediante trabajo de campo, entrevistas a sabedores y autores, visita a las charcas y a la montaña blanca y la descripción de su contexto.
- Construcción guiada del conocimiento: El docente como guía en el aula de clases; sintetiza, recapitula, reformula, explica e indaga tiene presente lo que conoce el estudiante tomándolo como punto de partida, para el desarrollo del aprendizaje y la construcción del conocimiento (Mercer, 1995).
- Selección, de textos de expertos: Los textos que se lleven al aula deben responder a las “necesidades comunicativas” y a los “intereses de los estudiantes”; además, deben ser textos apropiados, variados, auténticos, preparados, verosímiles y sobre todo completos (Cassany, Luna, & Sannz, 2003).
Los textos escogidos son:
 - ✓ Cuento “Goajira”, autor Ángel Barros U (Parodí & otros, 2015). (Ver Anexo 1)
 - ✓ Crónica: “La palabra de Juan Sierra”, (Salcedo, 2012). Esta crónica servirá de eje en la SD. (Ver Anexo 2)
 Videos: se observarán y se analizarán desde una perspectiva objetiva los videos:
 - ✓ Primera parte de “Diomedes y la muerte” (Ver Anexo 3)
 - ✓ Un viaje por la nación Wayúu - IED Francisco de Paula Santander de Fundación Magdalena. (Ver anexo 4)

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA Y CONTEXTO GENERADOR DE LA ESCRITURA

Objetivos:

- ✓ Presentar y socializar la Secuencia Didáctica
- ✓ Establecer el Contrato Didáctico como guía de respeto, convivencia y aprendizaje.
- ✓ Generar un contexto significativo para la escritura.

Lema: Entre todos podemos sentir y convivir en paz y alegría.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

1. Bienvenida: Se dará la bienvenida a los integrantes del grupo, invitándolos a participar de las actividades con ánimo e interés y se les agradecerá por hacer parte del proyecto que será de gran provecho para ellos y para la institución. Para mantener la atención, el interés y la motivación se proyectará el primer apartado de “Diomedes y la muerte” (anexo 3), entrevista audiovisual de Ernesto McCausland ; luego se le indagará sobre sus conocimientos previos, sobre qué les ha parecido, si les gustó y se les pedirá que expresen qué otras cosas han escuchado o conocido de Diomedes Díaz . Para el diálogo también se plantearán las siguientes preguntas:

¿Qué les gustó de la entrevista y por qué?

¿Qué canciones les gustan de Diomedes?

¿A quién dedicarían una canción de Diomedes?

¿Si Diomedes viniera a Manaure a que le cantaría?

¿Llevarían a Diomedes a las charcas o a la pila de sal (montaña blanca)?

¿Además de los videos de que otra forma se pueden dar a conocer las historia y saberes a otras personas?

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

2. A partir de los aportes de los estudiantes en relación con la última pregunta, se procederá a realizar la socialización de la Secuencia Didáctica (SD), se expondrá a los estudiantes los objetivos y alcances, la forma de participar y la metodología, la forma de evaluar y en general los procesos inherentes a las sesiones de trabajo, el tiempo de duración, de igual forma los resultados esperados cuando se llegue a la meta entre todos. Resaltando que una Secuencia Didáctica, en adelante SD, consta de una serie de actividades pensadas de forma organizada y contextualizada para lograr unos objetivos de beneficio para todos; por lo cual, la participación, la responsabilidad compartida y el respeto son básicos durante su desarrollo.
3. Negociaciones: entre todos se acordará, organizará y se dejará constancia de los acuerdos de trabajo, contenidos, procedimientos y en general de las bases actitudinales y de convivencia durante las sesiones y encuentros.
4. Se le entregará a cada estudiante un recorte de papel con diversas formas “intencionadas” (palas, carretillas, camiones, charcas, montañas de sal, el mar, los charqueros, entre otros) y un marcador y se le pedirá que escriba su compromiso, sintetizado en una palabra o frase y luego será leído en voz alta (yo me comprometo a); posteriormente por parejas los futuros cronistas redactarán dos compromisos grupales. Se armará la cartelera del Contrato Didáctico y de la Sana Convivencia, la cual reposará en el salón y será de cumplimiento para todos, sirviendo como base direccional a las actividades, acuerdos y a los contenidos que se trabajarán durante la SD, es decir sobre el saber, el ser y el hacer (conceptual, procedimental y actitudinal). Este espacio será aprovechado para introducir el tema de Manaure como pueblo productor de sal e integrante del Departamento de La Guajira, partiendo de las siguientes preguntas:
 - ¿Las imágenes utilizadas para la cartelera, las podemos observar y utilizar dónde?
 - ¿Cuáles productos se producen en Manaure?

- ¿Qué conocen de las salinas y quienes trabajan allí?
- ¿Con quién o quienes pueden brindar información sobre las salinas?

ACTIVIDADES DE CIERRE:

5. Para el cierre de la sesión, se leerá el contenido de la cartelera “Contrato Didáctico y de La Sana Convivencia”, recordando la importancia de la responsabilidad que asume entre todos para el desarrollo pertinente del trabajo; luego, se realizará con el dedo pulgar arriba de la mano derecha, el sello del compromiso.
6. Para finalizar se le solicitará a los niños, que le indaguen a sus padres y abuelos (con la técnica “el periodista soy yo”, conversada con anterioridad, se les orientará para que mantengan escucha activa), sobre cómo comenzaron las charcas salinas, quienes tuvieron la idea y por qué; Además se les pedirá que traigan fotografías de las charcas y de la montaña de sal, en distintas épocas. Luego se les solicitará a los estudiantes que lleven un cojín para el próximo encuentro.
7. A partir de este momento, se acordará con los estudiantes la apertura y desarrollo del portafolio de evidencias (carpeta que contendrá los avances de trabajo, organizado y con los respectivos aportes y comentarios); actividad que tiene por objetivo fortalecer los aprendizajes y plasmar los avances.
Tendrá entre sus componentes: los datos del estudiante, el grado, el título o nombre del portafolio y el objetivo. Nota: la elaboración física del portafolio, se realizará en una actividad en el área de artística y se los materiales a utilizar son: foami, tijeras, pegante, flores de papel, entre otros. La docente aprovechará el momento y le preguntará a los estudiantes ¿Qué aprendieron?, ¿Cómo lo aprendieron? Y ¿para qué les sirve lo aprendido?
8. Se generará el compromiso para la próxima sesión y la despedida animada y motivante.

SESIÓN No 2: Manaure y sus salinas una historia larga para contar

Objetivos:

- ✓ Reconocer la idea principal y las secundarias en un texto audiovisual.
- ✓ Reconocer la importancia de Manaure y de sus salinas, para el departamento de La Guajira.
- ✓ Propiciar un contexto compartido de conocimiento y opinión sobre el pueblo de Manaure.

Lema: Manaure, una historia que nos une.

ACTIVIDADES DE APERTURA

1. Bienvenida: se le dará la bienvenida a los niños, agradeciéndoles el hecho de la participación y asistencia en la puesta en marcha de la SD, como fuente integradora de saberes.
2. La docente procederá a recapitular lo realizado en la clase anterior, recordando los aspectos principales del Contrato didáctico y de la SD, realizando preguntas como:
¿Qué aprendimos en la sesión anterior? ¿Cómo lo aprendimos?, ¿para qué puede servir lo aprendido?
3. Luego se invitará a los estudiantes a observar el video “Un viaje por la nación Wayúu - IED Francisco de Paula Santander de Fundación (Magdalena)”, donde se presenta parte

de la historia, de la vida y del quehacer manaurero y se hace a la vez un recuento de las salinas y de la problemática que vive el pueblo. (Ver anexo 4)

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

4. La profesora, le solicitará a los estudiantes que recuerden la tarea y la consulta realizada y para ello les examinará a través de las siguientes preguntas: ¿Qué averiguaron sobre las charcas? ¿Con quienes conversaron? Y luego realizarán con las fotografías en el tablero una línea de tiempo, sobre su investigación, donde se observará en imágenes la historia de las charcas. Para continuar la profesora solicitará que observen la línea de tiempo y recuerden las imágenes del video, para que los estudiantes indique similitudes y diferencias en lo observado y contrastado.
5. Más adelante, se abrirá el conversatorio con los estudiantes, dividiendo el grupo en 2 subgrupos, teniendo como propósito que un grupo opine sobre lo bueno de Manaure como municipio y el otro grupo opine sobre la problemática que se vive en el pueblo.
6. Durante el debate, se prevé que los estudiantes realicen sus aportes de forma activa y respetuosa. Esperando que estos sean centrados en el tema, pero también manifiesten su punto de vista sobre lo tratado.
7. Luego del debate, entre todos se presentarán las conclusiones las cuales se anotarán en el tablero y cada estudiante hará las anotaciones en un recorte de papel entregado por la profesora, para que al final repose en el portafolio de evidencias.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

8. Para continuar la docente indagará a sus estudiantes sobre lo observado y aprendido, para que sirven esos saberes sobre el contexto y como se aprendieron.
9. Como tarea quedará leer en casa sobre Manaure y el lenguaje hablado por la población del municipio.
10. La maestra dará las gracias e invitará a seguir participando del proceso de la SD.

FASE DE DESARROLLO

SESIÓN No 3: NARRADORES DE HISTORIAS (SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN – NARRADOR/ ENUNCIADOR - CRONISTA)

Objetivo:

- ✓ Reconocer desde la voz de un narrador protagonista, como es vivir el proceso de la producción dentro de las charcas salinas.

Lema: Escucho, apporto e indago.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

1. Bienvenida: a los estudiantes, se les dará la bienvenida y se les motivará a participar. Se hará una recapitulación de lo realizado en la sesión anterior y sobre lo observado en el video y lo tratado durante el debate sobre lo bueno y la problemática del municipio de Manaure, además se les recordaran las normas y compromisos asumidos.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

2. Para este momento se contará con la presencia del profesor: Ángel Barros Uriana, uno

de los ganadores del concurso de cuentos Metáfora, realizado en 2015, por La Gobernación de La Guajira, quien narrará la historia con la que participó y ganó el 3° puesto del concurso, historia titulada “Goajira” (Ver anexo 1). Para esta sesión los estudiantes se sentarán en el piso sobre los cojines de forma cómoda, en una ronda para escuchar al invitado. La profesora realizará la presentación del profesor Barros y lo invitará a participar de la clase.

Previo a esa visita, la profesora, entregará a los estudiantes la biografía del autor, para ser leída y conocida por los estudiantes, para que estos conozcan los datos principales del escritor.

3. ...Luego de la lectura, a los estudiantes, se les indagará sobre qué fue lo que más les gustó de la historia, que recuerdan de lo narrado por el autor, que se debe hacer para que al escribir otros conozcan lo escrito. Al continuar (previo acuerdo con la maestra para realizar preguntas contextualizadas), los estudiantes le preguntarán al invitado sobre ¿cuál es su motivación para escribir?, ¿qué temas lo inspiran?, ¿por qué escribió Goajira y qué se siente ser premiado por lo escrito?, ¿para quienes escribe?... Se le
4. indicará a los estudiantes que escuchen con atención, tomen apuntes mentales y soliciten espacio para realizar preguntas.
5. Se le solicitará al profesor Barros, luego de las preguntas, que relate sus experiencias y anécdotas desde niño en las charcas salinas como participe en la producción de sal. Permitiendo que los estudiantes pregunten sobre lo que escuchan y sobre lo que se vive dentro de las salinas.

Nota: las preguntas al invitado sobre su proceso escritural y a su paso por salinas serán concertadas con los estudiantes durante el desarrollo de una actividad dirigida a ello.

6. Se aprovechará el contexto generado y se le indagará a los estudiantes sobre lo realizado por el invitado al narrar su historia, ¿qué les gustó? ¿qué aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron? Ese mismo espacio servirá de telón para explicarle a los estudiantes que en una conversación, se establece una situación de comunicación, que está mediada por quienes en ella participan, por las intervenciones, los acuerdos, el propósito y el mismo tema tratado. Se le hablará entonces del Narrador, como figura creada por el escritor, para relatar, narrar o contar la historia que plantea y llevar el hilo conductor de la misma. Se expondrá que existen varios tipos de narrador: Narrador Omnisciente, es decir quién sabe y conoce todos los aspectos de la historia y de los personajes, el tiempo y el espacio. El Narrador presente, como aquel que narra lo que vive o vivió como actor principal de la historia y alrededor del cual gira la trama. Y, el narrador testigo, el cual como su nombre lo indica es aquel que presencia los hechos, sin ser el protagonista; brindando la oportunidad a los estudiantes de preguntar e intervenir durante la exposición.
7. Para continuar, se proyectará el cuento “Goajira” (anexo 1) y con la ayuda de los estudiantes se reconocerá durante el desarrollo de la historia en qué lugar se presenta la voz de narrador y cuándo la de los personajes, manifestándoles que para diferenciar a los anteriores de estos, los personajes tienen marcas textuales al hablar, que pueden ser guiones o comillas, principalmente.
8. Al momento de ir leyendo el cuento, se irá dando el color azul a la voz del narrador y de verde a los personajes. Este proceso se trabajará hasta la pág. 2, de allí en adelante, se pedirá a los estudiantes que se ubiquen por parejas para que entre ellos puedan terminar

con el trabajo de coloreado, distinguiendo al narrador de los personajes.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

9. Para continuar, serán 5 estudiantes voluntarios quienes narren lo que leyeron sobre Manaure y sobre el lenguaje hablado en la zona.
10. Como tarea quedará leer nuevamente la historia (para lo cual se entregará una copia de “Goajira”, a cada estudiante, con el propósito de que en la próxima clase sea renarrada por un grupo de estudiantes.
11. La profesora indagará a los estudiantes, sobre lo visto, lo aprendido y como lo aprendieron. Para finalizar, se le agradecerá a los estudiantes por la participación y se les invitará a seguir participando de las sesiones próximas.

SESIÓN No 4: PARA QUIEN SE ESCRIBE (SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN – DESTINATARIO)

Objetivo:

- ✓ Reconocer el destinatario de un texto determinado, como forma de definir el tipo de público para el cual se escribe.

Lema: Leo, dramatizo y narro para ser escuchado.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

1. Bienvenida: la maestra dará la bienvenida a los estudiantes invitándoles a participar de la sesión y de cada una de las actividades preparadas. Acto seguido, se hará una recapitulación de lo realizado en la sesión anterior. Para ello, preguntará a los estudiantes por el nombre del invitado, tres aspectos de su biografía, nombre de la historia narrada por el invitado y por quién es el narrador del texto leído.
2. La profesora, solicitará a los estudiantes voluntarios que renarren el cuento “Goajira”, desde la visión de un personaje de los participantes de la historia.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

3. Para este espacio, se invitará a los estudiantes a leer la crónica “La palabra de Juan Sierra” (Ver anexo 2), historia escrita por Alberto Salcedo Ramos; en la cual narra la vida de un personaje y su familia en una ranchería, allí transcurren, recuerdos, vivencias y realidades. Para esto, se le entregará a los estudiantes una copia de la mencionada historia y se les pedirá que se hagan en grupos de 4 estudiantes. Para formar esos grupos, se le dirá a los estudiantes que tomen de una pequeña cesta, un retazo de papel, el cual contiene los números del 1 al 4 en wayuunaiki, números repetidos 6 veces, para así, formar 6 grupos de 4 estudiantes.
4. Luego de ubicados los grupos, se le solicitará a los estudiantes que se organicen y lean la historia que se les entregó, para que la conozcan y puedan reconocer en ella los rasgos que se identifican con la cultura circundante.
5. Luego de la lectura, se le pedirá a cada grupo que observe en la historia el tipo de lenguaje, solicitándoles que designen a un compañero, quien expondrá a los compañeros del grupo, que tipo de léxico es y cuál es el sentido de escribir con un tipo de palabras

determinadas.

6. Luego, la profesora, le solicitará a los estudiantes que manifiesten a quién puede estar dirigida la crónica narrada en la historia, esto con el propósito de observar cuales posibles inferencias pueden hacer los estudiantes sobre a quién se le escribe, en una situación de comunicación dada.
7. Para continuar, la profesora, entregará los estudiantes los nombres de algunos personajes participantes en la historia: Juan Sierra, la esposa Arminta López, o las hijas Erika o Milagros, para que desde la visión de cada personaje le recreen con palabras el final de la historia y manifiesten quienes pueden ser el posible o posibles destinatarios del final recreado.
8. En este espacio, la maestra expondrá que todo texto oral o escrito, tiene un destinatario es decir una persona que escucha o lee, por lo cual se debe identificar ese público y reconocer sus características, hablando o escribiendo utilizando un léxico y unas expresiones apropiadas para que el texto sea entendible y comprensible.
9. La profesora se pondrá de acuerdo entonces con los estudiantes para organizar un esquema que les permita valorar dentro de un texto los aspectos principales de lo trabajado hasta ahora de la situación de comunicación es decir narrador y destinatario, (este proceso se trabajará en una clase aparte).
12. Los estudiantes se dividirán en grupos de tres (la profesora pasando a cada estudiante una bolsita con papelitos de colores y en ellos escritos los números del 1 al 3 en wayuunaki. formará los grupos). Se dividirán para dramatizar la parte de la crónica que más les gustó.
13. Luego, los grupos escogerán un compañero para que narre lo que hicieron durante el drama. Se aprovechará para solicitarles que narren de forma creativa lo que organizaron y materializaron en su grupo respectivo.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

14. Luego se le indagará a los estudiantes sobre lo que aprendimos, cómo lo aprendimos y para qué lo aprendimos.
15. La profesora dejará como tarea investigar sobre la biografía del autor de la crónica “La palabra de Juan Sierra”, Alberto Salcedo Ramos.
10. La profesora dará las gracias a los estudiantes por la participación y los invitará a participar de la siguiente sesión.

SESIÓN No 5: INTENCIONALIDAD – CONTENIDO (SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN – PROPÓSITO Y CONTENIDO)

Objetivo:

- ✓ Reconocer el propósito o intencionalidad y el contenido o tema de un texto determinado.

Lema: me expreso por un motivo comunicativo.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

1. La maestra abrirá la jornada dando la bienvenida a los estudiantes invitándolos a participar de una dinámica donde deberán solo escuchar las indicaciones y en silencio

seguirlas. La dinámica consiste en que los estudiantes se organicen en grupos de 4 compañeros de forma aleatoria; luego irán escuchando a la voz de la profesora y siguiendo lo que ella va diciendo, de la siguiente forma: a. organicen grupos de 4 compañeros; b. entre todos deberán armar con los elementos que tiene a la mano, cinturones, cordones, pitas, tiras de papel, entre otros, un círculo de más o menos un metro de diámetro; c. tomados de la mano ellos formarán también un círculo, y todos deberán buscar la forma de pasar uno a uno por el círculo hecho con los elementos que encontraron, sin dejarlo caer al piso y sin soltarse de las manos.

2. Para continuar la profesora, le solicitará a los estudiantes que expresen como se sintieron y que expongan con sus palabras cual era el propósito del juego y sobre que se trató el mismo.
3. Pedirá la profesora a los estudiantes que recuerden lo trabajado durante la sesión anterior y que expongan con sus palabras sobre qué se trabajó, así mismo se recordarán los compromisos adquiridos.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

4. La maestra le pedirá a los estudiantes que le relaten la biografía del autor de la crónica leída en la clase anterior, vista desde un tendedero histórico (explicará que es una forma divertida de hacer una línea de tiempo), para ello le pedirá a los participantes que formen grupos de 4 estudiantes, para que ejecuten los roles de relojero (controlador del tiempo), líder (moderador y gestor del grupo), gestor de materiales (quien provee los materiales necesarios al grupo) y relator (toma nota mental de lo realizado y luego lo explica al gran grupo). La profesora, le indicará a los estudiantes que sobre su escritorio encontrarán los elementos para elaborar el tendedero, es decir cuerdas, ganchos, hojas de block, colores y marcadores. Explicará también que el propósito es utilizar un tendedero de ropa para colgar en el la historia dibujada por ellos del escritor A. Salcedo Ramos, y que luego el relator del grupo apoyado por los demás integrantes, mostraría al salón el trabajo. Durante este espacio la maestra realizará preguntas a los estudiantes como las siguientes: ¿De dónde es Alberto Salcedo R?, ¿A qué se dedica?, ¿Qué otras obras a escrito?, ¿Siendo del caribe, como se imaginan su vida?, ¿De poderlo contactar, qué le preguntarían? Además aprovechará el momento para aclarar que el autor de un escrito tipo crónica es conocido como enunciador o cronista, tal como el mismo Salcedo Ramos lo concibe y que este enunciador o cronista toma posición frente a lo que escribe.
5. Continuando con las actividades, los estudiantes releerán la crónica “La palabra de Juan Sierra”, en espacio de lectura compartida con la profesora. Al finalizar la lectura, la profesora mediante carteles con preguntas sobre lo leído, colocados sobre el tablero y tapadas con cartulina, indagará sobre el propósito del texto. Los carteles estarán distribuidos en el tablero de forma aleatoria y algunos no contendrán preguntas, sino que estarán en blanco, para aumentar la expectativa. Las preguntas serán las siguientes: ¿Quién es Juan Sierra?, ¿Dónde vive?, ¿Quiénes son los integrantes de la familia de Sierra?, ¿a qué se dedica Sierra?, ¿Cuál es el propósito del autor, al escribir la crónica?, ¿Cuál es el propósito de Sierra, al permitir la entrevista?
6. Siguiendo con las acciones para el trabajo con el grupo, se le propondrá a los integrantes de los grupos formados que conversen sobre el contenido de la crónica, qué les parece,

sobre qué trata, cuales aspectos son importantes de ese contenido, su relación con el entorno donde ellos viven y el porqué de ello; lo anterior bajo la guía de la profesora.

7. Para continuar, la profesora propondrá a los estudiantes el diligenciar un cuadro sobre los aspectos trabajados sobre la situación de comunicación:

Situación de comunicación	
<p>Enunciador (cronista):</p> <p>¿Quién es el autor del relato?</p> <p>¿Qué saben del autor del relato?</p> <p>¿Qué diferencia existe entre el autor del relato y el enunciador o cronista?</p> <p>¿Cuál es la postura del enunciador o cronista sobre la crónica?</p>	<p>Acciones presentes en el texto:</p>
<p>Destinatario</p>	<p>Léxico utilizado por el autor:</p>
<p>Propósito del texto:</p> <p>¿Cuál es el propósito de la crónica leída?</p> <p>¿Consideran que la historia presentada cumple con el propósito comunicativo de un texto narrativo tipo crónica? ¿Por qué?</p>	<p>Palabras clave:</p>
<p>Contenido:</p> <p>¿Cuál es el tema tratado en la crónica?</p>	<p>Aspectos que demarcan el contenido:</p>

	<p>¿El tema tratado refleja las costumbres de alguna comunidad? ¿Cuáles?</p>		
	<p>8. La docente, para continuar solicitará a algunos voluntarios que lean lo desarrollado, para comparar lo escrito por ellos con lo relatado en la crónica.</p> <p>9. La maestra expondrá entonces, que el propósito de un texto es narrar, relatar o contar un evento, historia o hecho; otros textos tienen como propósito exponer, informar o argumentar sobre un tema determinado. Además, expondrá entonces que el contenido es el tema desarrollado en el texto y que se debe mantener a través de un hilo conductor. Aprovechará la profesora el contexto generado, para junto con los estudiantes escribir una carta a Big Group, con el propósito de solicitar permiso para poder entrar y visitar las instalaciones y conocerlas; además el contenido se centrará en explicar las razones por las cuales se pide el permiso y en solicitar también el acompañamiento de un guía, para que relate las actividades que allí se realizan; la docente será la responsable de llevar la carta al destinatario; seguidamente la maestra junto con sus estudiantes establecerá las diferencias entre la carta y la crónica, exponiendo que la primera se utiliza para hacer solicitudes, exponer razones o argumentar, para convencer, informar, entre otras y la crónica para narrar, relatar o contar una historia real. En este espacio, la maestra presentará a los estudiantes la estructura de una carta, con el siguiente esquema, para ser trabajado:</p> <p>Lugar y fecha</p> <p>Destinatario (nombre de la persona o entidad, cargo, dirección, ciudad)</p> <p>Asunto: Tema a tratar</p> <p>Saludo: Palabras cordiales para saludar a quien o quienes va dirigida la carta.</p> <p>Cuerpo de la carta: espacio para desarrollar el tema, las razones y argumentos que la motivan, trabajado con palabras claras y utilizando un léxico y unas expresiones apropiadas para el destinatario.</p> <p>Despedida: palabra o grupo de palabras que agradecen al destinatario por la atención y</p>		

despiden al enunciador.

Firma: espacio para la rúbrica del enunciador o enunciadores de la carta.

Posible cuerpo de la carta:

Manaure, 27 de noviembre de 2017

Señores

BIG GROUP

Manaure, La Guajira

Asunto: Solicitud permiso para una visita guiada a las charcas y a pila de sal (Montaña blanca).

Cordial saludo;

Mediante la presente, solicitamos a ustedes permiso para asistir el día 29 de noviembre a las instalaciones de las charcas y del sitio donde se apila y lava la sal que ustedes procesan; lo anterior con el propósito de conocer el proceso y que esto sirva de principio de escritura de algunas de nuestras crónicas. Además, solicitamos la guía de uno sus expertos para que nos relate como es el proceso y de ser posible nos colaboren con el transporte y una merienda para el grupo de estudiantes y profesores asistentes, en total 24 personas, de la Sede Primero de Octubre grado 5°, de la Institución Etnoeducativa Técnica Eusebio Septimio Mari, de este municipio.

Conocedores de su sentido de pertenencia y colaboración y esperando una respuesta positiva a la presente;

Atentamente;

MAGNOLIA RUEDA TONCEL
Mestrante en Educación UTP
Responsable del Proyecto

EULALIA IGUARAN
Directora de Grupo 5°

BLANCA URIANA
Representante de los estudiantes

WILLIAM MEZA MELENDES
Representante de los estudiantes

Vo. Bo. VICTOR ARRIETA
Rector

Aprovechando la coyuntura presentada, la profesora preguntará a los estudiantes si recuerdan lo que es una entrevista, es decir una conversación entre dos o más personas donde el entrevistador indaga al entrevistado o entrevistados sobre un tema, con preguntas cordiales y dando espacio para las respuestas; les recordará además que ellos ya trabajaron una entrevista con el autor invitado, cuando este visitó el salón y leyó el cuento que escribió y ellos formularon preguntas de manera ordenada sobre la vida y obra del invitado. Para continuar, la maestra acordará con los estudiantes las preguntas para entrevistar al personaje que será base de la crónica que relaten, además esas preguntas pueden servir para la visita a salinas. Las preguntas pueden ser:

Saludo al personaje

solicitud de permiso para la entrevista.

- ¿Cuál es el nombre del personaje?
- ¿Vive usted en Manaure?
- ¿Qué puede decirme sobre Manaure?
- ¿Usted trabaja o trabajó en las charcas o en la pila de sal?
- ¿Puede narrar una historia real que le haya ocurrido trabajando en salinas?
- ¿Dónde se apila la sal, para que se apila?
- ¿Hasta dónde va esa sal?
- ¿Conoce usted usos de la sal diferentes a los usuales?
- Gracias por su tiempo

Los personajes a entrevistar serán los abuelos y/o familiares que hubiesen trabajado o trabajen en salinas; los profesores Teresita Ramírez, Rosa Baena, Magali Alarcón y Ángel Barros, quienes en su juventud fueron trabajadores de salinas y conocen su historia, además se han desempeñado como guías turísticos en otros tiempos.

10. Seguidamente, la profesora le solicitará a los estudiantes que reunidos en los grupos donde han venido trabajando y ubicados en la sala de informática y los computadores o en su defecto los dispositivos móviles que tengan, hacer la búsqueda de los siguientes textos: Una noticia de la zona (grupo 1), un texto expositivo sobre las salinas (grupo 2), un texto instructivo de una receta donde se utilice la sal (grupo 3), un mito de la zona (grupo 4), un ensayo corto sobre las salinas (grupo 5). Con la lectura de los textos, un integrante del grupo expondrá a sus compañeros, que leyeron, el autor, destinatario, propósito y contenido de lo leído.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

11. La docente dará las gracias a los estudiantes que participaron de la sesión y dejará como actividad consultar sobre el propósito y contenido de otros textos que sean del agrado de los estudiantes.

SESIÓN No 6: TIPOLOGÍA TEXTUAL

Objetivo:

- ✓ Reconocer las tipologías textuales más usadas en el salón de clases.

Lema: juego, me integro y aprendo

ACTIVIDADES DE APERTURA:

1. Bienvenida. La profesora dará la bienvenida a sus estudiantes, invitándolos a participar de la sesión de clase.
2. La profesora hará un recuento de las actividades realizadas en la clase anterior.
3. Para continuar, la profesora realizará preguntas a los estudiantes sobre la actividad de consulta de tipos de textos: ¿qué leyeron?, ¿qué les gustó de los textos leídos?, ¿qué características tienen esos textos?, ¿Cuál es el propósito del texto leído?, ¿el tema allí tratado es?

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

4. La docente, solicitará a los estudiantes que se integren en los grupos donde en otras sesiones han trabajado.
5. Seguidamente, entregará las siguientes instrucciones para que los estudiantes de cada grupo lo lean y las sigan:
 - a. Leer el texto.
 - b. Seguir cada una de la instrucciones escritas
 - c. Resolver los acertijos
 - d. Hacer las rotaciones por las mesas de acuerdo a los acertijos resueltos y leer los textos que están ubicados en cada mesa donde les corresponda rotar.
 - e. Desarrollar el cuadro valorativo adjunto

Acertijos:

Soy un texto que narra, relata o cuenta una historia... ¿cuál es mi nombre?

Mi función es informar sobre un suceso. ¿Qué texto soy?

Expongo y expongo y siempre estoy presente en tus libros de consulta. ¿Cuál tipo de texto soy?

Te brindo el paso a paso que debes seguir para lograr un objetivo. ¿Instructivo soy?

Argumento las razones para afirmar o refutar un hecho, evento. Piensa, razona y sabrás quien soy...

Nota: para evitar aglomeraciones en las mesas de trabajo, los acertijos serán entregados a los diferentes grupos de forma aleatoria.

6. Los estudiantes leerán los textos que encuentren en cada mesa y diligenciarán el cuadro elaborado con anterioridad para reconocer y diferenciar la situación de comunicación de los tipos de texto observados:

Reconozco las características de los textos que leo				
Autor	Tipo de texto	Destinatario	Propósito	Contenido

7. Realizada la ronda y resuelto el cuadro valorativo, la maestra solicitará a los estudiantes que escojan un integrante del grupo para que exponga a los demás los resultados de la ronda que realizaron. En ese momento la docente, participará explicando que los textos observados hicieron parte en la mesa 1, al texto narrativo cuya función o propósito es narrar, relatar o contar un hecho, un suceso o un evento; en la mesa 2 el texto informativo, como su nombre lo indica su función es informar sobre un evento, por ejemplo las noticias; en la mesa 3 el texto instructivo, que como su nombre lo indica brinda las instrucciones pasa a paso para lograr un objetivo, por ejemplo ; en la mesa 4, el texto expositivo, cuyo propósito es exponer sobre un tema determinado, por ejemplo... y en la mesa 5, el texto argumentativo, que tiene el propósito de argumentar para persuadir o convencer por ejemplo.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

8. Entre todos estudiantes y profesora, realizarán las conclusiones del día, desde ¿qué aprendieron?, ¿para qué? Y ¿Cómo lo aprendieron?
9. Para finalizar, la maestra solicitará a los estudiantes que investiguen sobre los títulos de otras crónicas, sus autores, su contenido y les recordará traer la crónica. Y dará las gracias a los presentes por la asistencia a la sesión.

SESIÓN No 7: TEXTO NARRATIVO – LA CRÓNICA

Objetivo:

- ✓ Reconocer las tipologías textuales más usadas en el salón de clases.

Lema: juego, me integro y aprendo

ACTIVIDADES DE APERTURA:

1. La profesora da la bienvenida a la clase y utilizando preguntas orientadoras como: ¿qué recuerdan de lo trabajado en la clase anterior?, ¿qué tipos de textos se trabajaron y ¿Cuál es su función?, ¿Cuál les gustaría escribir y por qué?...

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

2. La profesora invitará a los estudiantes a reunirse en parejas y les entregará de forma aleatoria los siguientes textos: un mito, una leyenda, una fábula, una crónica, un cuento, para que sean leídos por los compañeritos y estos luego de la lectura, expongan que leyeron, el autor, el propósito y contenido de lo leído, los personajes, los hechos sucedidos, entre otros.
3. Luego la profesora expondrá que esas lecturas hacen parte del texto narrativo, que como se había manifestado en otras ocasiones, tiene un escritor y un narrador (recordará que este es una figura literaria utilizada para llevar el hilo conductor y narrar lo sucedido), tiene ese texto un destinatario para el cual se utiliza un léxico y unas expresiones apropiadas, un propósito el cual es narrar, relatar o contar, tiene también un contenido acorde a la intencionalidad y a la historia que narra. Además el texto narrativo tiene una secuencia de hechos donde se desenvuelve la historia, tiene unos personajes principales, secundarios y otros de menor incidencia; tiene además un tiempo y un espacio donde se desarrollan los eventos.

4. Para seguir, la profesora solicitará a los estudiantes que recuerden cual es el texto experto que han leído, su autor, personajes y los hechos principales allí narrados y como cierra la historia, con la intención de refrescar los recuerdos.
5. Continuando con las actividades, la maestra se centrará en exponerle a los estudiantes que la crónica es un texto narrativo; que la palabra crónica viene del griego “Khronos” o “Cronos” y que significa tiempo; que se diferencia de los demás porque el autor toma posición o expresa lo que opina y piensa sobre lo que escribe y que esta narra, relata o cuenta una historia real vivida o conocida por el autor y que este es un requisito para su validez; además la crónica tiene un tiempo y un espacio donde se desarrollan los hechos vividos por los personajes que en ella se representa; además, la maestra mencionará cronistas como Alberto Salcedo Ramos (autor de la crónica experta), Juan Gossain, Gabriel García Márquez, German Castro Caicedo, entre otros nombrando también, sus principales obras (crónicas). Aprovechará para indagar sobre lo aprendido y si se presentan algunas dudas, utilizando un léxico comprensible las aclarará, recordando también que todos están participando con respeto y responsabilidad en cada una de las sesiones.
6. La profesora, explica a sus estudiantes que comienza el proceso de planeación de su crónica, es decir los pasos previos a la escritura de su historia y para ello solicitará de manera individual el diligenciamiento de la siguiente rejilla:

Rejilla para planeación de una Crónica

Contenido ¿Qué elemento de la cultura has escogido escribir tú crónica? Descríbelos	
Narrador: ¿Quién será el autor? ¿Quién será el narrador de la historia?	
Destinatario; ¿Para quién lo vas a narrar, relatar o contar la historia? ¿Qué lenguaje debes emplear para que sea entendido?	
Propósito: ¿Para qué lo harás?	
Personajes: ¿A quiénes vas a entrevistar? ¿Qué les vas a preguntar? ¿Quién será el protagonista?	
¿En qué tiempo se desarrollan los hechos? Describe el lugar o lugares dónde se desarrollan los hechos:	

7. Diligenciada la rejilla, algunos estudiantes voluntarios socializaran con sus compañeros los resultados.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

8. La docente agradecerá a los estudiantes y como actividad los invita a que investiguen sobre las características de la crónica e invitará a seguir participando de los encuentros.

SESIÓN No 8: SUPERESTRUCTURA (TÍTULO, INTRODUCCIÓN)

Objetivo:

- ✓ Reconocer el título y la introducción de la crónica, a través de la lectura comentada de un texto experto.

Lema: leo e identifico funcionalidades.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

1. La maestra da la bienvenida a los estudiantes y los invita a participar del encuentro, e indaga sobre las normas y acuerdos que se concertaron durante el inicio de la secuencia, preguntando sobre ¿Qué se acordó?, ¿Para qué se acordó?, ¿Cuáles fueron los principales acuerdos?, ¿Se han cumplido?, ¿Cómo se han cumplido?
2. Hace un recuento de lo trabajado en la sesión anterior, solicitando a algunos voluntarios que colaboren aportando lo que recuerdan de la clase anterior.
3. Solicita a los estudiantes tener en sus manos la crónica que han venido trabajando.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

4. La maestra propondrá algunos títulos de textos conocidos por los estudiantes como: El principito, La Biblia, Entre textos; luego preguntará a los estudiantes de que se tratan esos textos, e indagará sobre las crónicas que investigaron, cuáles son sus títulos y a que hacen referencia.
5. Luego la docente solicitará a los estudiantes que observen la crónica experta e indiquen cual es el título del texto de esta y que lo subrayen, les pedirá además que expliquen a qué hace alusión ese título y si tiene relación con el texto.
6. Seguidamente, les solicitará que manifiesten otros títulos para la crónica y expongan el porqué de él.
7. Para continuar, la profesora les pedirá a los estudiantes que expongan qué conocen de lo que es el título en un texto y cuál es su función. A partir de los aportes de los estudiantes, la maestra hará las aclaraciones indicando que el título es: la palabra o frase que da nombre al relato. En una crónica, el título debe contener el tema de la historia y que su función es la interesar y motivar al lector a leer el texto.
8. Luego la profesora, indicará a los estudiantes que piensen un relato corto, para que lo narren a sus compañeros, utilizando para este un título sugestivo.
9. Para seguir, luego la maestra le expondrá a los estudiantes que un texto estructurado como una crónica, al igual que otros de los que ellos ya conocen, tienen una introducción y que esta es: el conjunto de ideas donde se presenta de forma coherente el tema, el

personaje o los hechos desde el estilo hasta la opinión o postura del cronista y cuyo propósito es generar interés en el lector.

10. Entonces, pedirá a los estudiantes que lean la crónica experta por parejas (las que ya se habían conformado en sesiones anteriores), analicen del texto cual es la parte que corresponde a la introducción, la subrayen con color amarillo y determinen cuáles son sus características, para que algunos de ellos socialicen al gran grupo.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

11. Para finalizar, la profesora solicitará a los estudiantes que expongan ¿qué aprendieron?, ¿Cómo lo aprendieron?, ¿para qué les sirve lo aprendido en la producción de sus propias crónicas? Como actividad les solicita que para la clase siguiente lleven un nuevo título y una introducción para la crónica, sin cambiarle el sentido. Luego les agradecerá por la participación y hará la respectiva invitación a la siguiente clase.

SESIÓN No 9: SUPERESTRUCTURA (DESARROLLO CRONOLÓGICO Y CIERRE)

Objetivo:

- ✓ Reconocer lo hechos desarrollados en un texto y el cierre del mismo.

Lema: orden para relatar los hechos.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

1. La docente dará la bienvenida a los estudiantes y los invitará a participar y jugar, entregando a cada uno de los grupos formados con anterioridad una palabra en wayunaiki: Juyáa (Dios de la lluvia), wayúu, alijuna (.....), uchi (montaña), ichii (sal); solicitándoles que narren una pequeña historia, que tenga un título, unas palabras de introducción, unos hechos narrados de forma cronológica y un cierre, la cual será relatada a los compañeros por el representante de dos de los grupos.
2. Luego, los estudiantes presentarán también, la modificación de la crónica experta, mostrando algunos voluntarios al gran grupo el nuevo título y la introducción realizada con sus palabras.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

3. Para continuar la profesora, solicitará a los estudiantes que se reúnan en los grupos establecidos en los cuales han trabajado en otras sesiones y se ubiquen en el salón de clases, en el lugar donde se sientan cómodos.
4. Luego les pedirá que organicen de forma cronológica los hechos relatados en la crónica experta, escogiéndolos los 5 eventos más representativos que más les llamen la atención y que luego expliquen a sus compañeros el por qué los escogieron, exponiendo qué sucedió, dónde y cuándo sucedió...
5. Luego se le pedirá a los estudiantes que leyendo el texto, ubiquen el párrafo o párrafos donde se le da cierre al texto, utilizando un lápiz de color azul para subrayar la parte de la crónica donde se hace el cierre.
6. Para continuar, la maestra explicará a los estudiantes que en una crónica es importante tener un Desarrollo cronológico de los hechos es decir un cuerpo organizado

cronológicamente que permite reconocer o identificar el orden cronológico de los acontecimientos; y un Cierre o final de la narración, que es coherente con la historia.

7. Realizará la valoración de lo aprendido hasta el momento, utilizando el siguiente cuadro valorativo:

Reconozco los elementos de la Superestructura de la crónica			
¿Cuál es la postura del cronista frente a la historia?	Introducción: ¿cómo inicia la crónica?	Desarrollo cronológico: ¿Qué eventos ocurren?	Cierre: ¿Cómo finaliza el texto?
Título	¿Cuáles personajes parecen en este momento?	¿Dónde ocurren?	
		¿Cuándo ocurren?	
	¿Qué desea el personaje?	¿Cómo ocurren?	
		¿Cuáles son los personajes que intervienen en esta etapa?	

8. Terminado el diligenciamiento de la rejilla anterior, algunos estudiantes socializarán al resto del grupo los resultados del instrumento.
9. Para continuar, los estudiantes realizarán la planeación de la superestructura de su crónica, diligenciando la siguiente rejilla:

Planeación de la Superestructura de la crónica

Posible título:	
Introducción:	
¿Cuántos párrafos?	
¿Cuáles son las posibles acciones?	
Desarrollo cronológico:	
¿Cuántos posibles párrafos?	
Idea 1	
Idea 2	
Idea 3	
Idea 4	
Idea 5	
Cierre, ¿Cuántos posibles párrafos?	

10. En este momento los estudiantes realizarán la primera versión de la crónica que van a escribir, teniendo en cuenta la planeación de la situación de comunicación y de la superestructura.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

11. La maestra indagará sobre ¿qué aprendieron?, ¿Cómo lo aprendieron? Y ¿Cómo lo aplicarían en la escritura? Luego, dará las gracias a los presentes por su participación y

los invitará a la próxima sesión, recordándoles que deben llevar a esta, la primera versión de la crónica.

SESIÓN No 10: LINGÜÍSTICA TEXTUAL (OPCIONES DE ENUNCIACIÓN – ESPACIO TIEMPO)

Objetivo:

- ✓ Reconocer y utilizar en un texto las opciones de enunciación y el espacio tiempo donde se desarrollan los hechos.

Lema: escribo y reviso.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

1. Bienvenida a los estudiantes por parte de la maestra y recapitulación de lo realizado durante la sesión anterior.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

2. Luego la profesora solicitará a los estudiantes que tengan en sus manos la primera versión de la crónica que escribieron y en parejas la compartan para que lean la de su compañero y entre ellos conversen en qué se parecen y en qué se diferencian. Luego tres parejas voluntarias expondrán lo que conversaron.
3. La maestra solicitará entonces, a los estudiantes que, lean nuevamente lo escrito y observen de qué manera van narrando, si es en primera, segunda o tercera persona y si esta es conservada o si se produce una mezcla.
4. Luego la maestra aclara que las opciones de enunciación son elegidas por el autor para realizar la narración en primera, segunda o tercera persona, es decir desde narrando desde el yo, tu, él.
5. Pedirá la maestra a los estudiantes que resalten con marcador las palabras con las cuales hacen referencia a las opciones de enunciación, exponiéndoles que estas deben ser continuadas, por lo tanto, la forma como se comienza debe predominar en la escritura; luego preguntará a los estudiantes por las dudas que hayan generado y buscará con un lenguaje apropiado solucionarlas.
6. Para continuar, la profesora explicará a los estudiantes que en un escrito narrativo y por tanto en la crónica, existen palabras que demarcan el espacio como: en este (ese, aquel) lugar, allí, aquí, donde suceden los hechos, allá, entre otros. Y también, se observan palabras o marcas textuales que demuestran el tiempo en que transcurren los hechos como: por la mañana, por la tarde, por la noche, a esa hora, a la una, a las doce..., entre otras. Siguiendo con el trabajo de la clase, la profesora entrega a los estudiantes una copia de la crónica experta para que en ella los estudiantes resalten las marcas textuales de espacio y tiempo que en esta se encuentren. Luego, se solicitará a los estudiantes que revisen la primera versión que han escrito de la crónica y encierren en un círculo naranja las marcas textuales que demuestren el espacio y con un círculo de color morado encierren las marcas de tiempo que encuentren en lo escrito.
7. Para reforzar, la maestra expondrá que el espacio y tiempo son marcas textuales, que dan cuenta del espacio donde se desarrolla la historia y del tiempo verbal en que es narrada

la historia. Y entregará a los estudiantes un listado con palabras o frases (marcas textuales) que identifican esos aspectos en un escrito.

8. La profesora solicita a los estudiantes que de manera individual revisen los resultados de las actividades realizadas y ella pasará revisando también y realizando aportes a lo escrito.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

9. La profesora indagará sobre lo aprendido, como lo aprendieron y para qué sirve en sus escritos lo aprendido. Dará las gracias a los participantes por el interés y por lo realizado y dejará como actividad, consultar sobre que son las anáforas o sustitutos y los nexos o conectores y como se utilizan.

SESIÓN No 11: LINGÜÍSTICA TEXTUAL (ANÁFORAS O SUSTITUTOS - NEXOS O CONECTORES)

Objetivo:

- ✓ Reconocer y utilizar en un texto las anáforas o sustitutos y los nexos o conectores que dan orden, sentido y significado al texto.

Lema: escribo, reviso y reescribo.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

1. Con la bienvenida a los estudiantes y recordando la responsabilidad, el respeto y la convivencia como principales acuerdos la maestra invitará a los estudiantes a ser parte activa de las actividades de la clase.
2. La profesora hace un recuento de lo realizado y trabajado en la clase anterior. Pregunta a los estudiantes: ¿Qué aprendieron?, ¿Cómo lo aprendieron? y ¿De qué manera pueden utilizar lo aprendido al momento de realizar sus escritos?

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

3. Para continuar la profesora explicará a los estudiantes que cuando se escribe o se expresa de forma oral una idea o un texto, se hace necesario utilizar palabras que se refiere a los elementos anafóricos (Pronombres y grupos nominales) utilizados para nombrar personajes o elementos ya mencionados en el texto. Lo anterior, para evitar la repetición excesiva de palabras y darle al texto una mejor presentación, entonación y sentido. Por ejemplo, en el siguiente párrafo (escrito por la maestra en el tablero), se puede utilizar anáforas o sustitutos para darle sentido y claridad al texto:

Wilmer, viaje a Manaure hace dos años, Wilmer vino con su mamá, su papá y sus dos hermanos; Wilmer comenzó a estudiar en la sede Primero de Octubre, en el grado 3º, en 3º, conoció a sus mejores amigos: Javier, Blanca y Reina. Con Javier, Blanca y Reina, Wilmer juega y se divierte.

Para utilizar anáforas o sustitutos, la profesora, al lado del escrito y con la ayuda de sus estudiantes reescribirá el párrafo, además recordará que estos inician con mayúscula y terminan en un punto a parte, que en ellos se desarrolla una idea o varias que hacen parte de un conjunto y que deben necesariamente estar conectadas entre sí para que el texto sea

coherente.

El párrafo puede quedar de la siguiente manera:

Wilmer, viajó a esta ciudad hace dos años, él vino con su familia; comenzó a estudiar en la sede Primero de Octubre, en el grado 3º, allí conoció a sus mejores amigos: Javier, Blanca y Reina y con ellos, juega y se divierte.

4. En este momento, la maestra entregará por grupos de estudiantes la crónica experta “La palabra de Juan Sierra”, y les pedirá que lean la primera página compuesta por cuatro párrafos y que a estos, luego de ser leídos por ellos, reemplacen algunas palabras dejando la esencia de los párrafos.
5. Luego, cada grupo leerá su versión de la primera parte de la crónica experta.
6. Se aprovechará el momento y se le entregará a cada estudiante la primera versión de la crónica que escribieron y se les solicitará que la revisen y comiencen la segunda versión teniendo en cuenta lo aprendido durante las sesiones anteriores y durante esta particularmente. De igual forma, la profesora realizará rondas aclarando dudas y encaminándolos a trabajar de manera ordenada y coherente.
7. Después, todos se dirigirán a la visita que ha sido esperada por todos a las instalaciones de salinas, en las charcas y en la pila de sal o montaña blanca. Estando allí, se observará el proceso desde el momento de llenado de las charcas, hasta la llegada de la sal al lavadero o zona donde se apila, para ser transportada a Uribia, a los molinos para ser molida y posteriormente ser empacada y llevada en grandes camiones a otros departamentos para terminar el proceso, quedar apta para el consumo humano y ser empacada para ser vendida, esta visita será guiada por la profesora Teresita Ramírez, quien aparte de ser maestra en la sede, es guía turística en municipio, charquera (trabajadora de una charcha donde junto a su familia, a pico y pala extrae la sal en época de cosecha).
8. Posterior a la visita, la maestra preguntará a sus estudiantes, que aprendieron, que les gustó de la visita y como observaron el proceso. Además, para las crónicas que están escribiendo de que les sirve lo que observaron...
9. La profesora, luego, expondrá a los estudiantes que para continuar con la lingüística textual, trabajarán sobre los nexos o conectores, es decir aquellas palabras, frases o elementos que permiten articular o enlazar las ideas y que dan sentido y progresión temática al relato. Como por ejemplo: pero, también, además, entonces, sin embargo, en consecuencia, no obstante, entre otros. En este momento, le hará entrega a los estudiantes de un listado de nexos o conectores, con ejemplos de donde se pueden utilizar y para que nos pueden servir (Ver anexo 5).
10. Para continuar, pedirá la maestra que revisen la crónica experta y en ella subrayen los conectores que encuentren y que además, los reemplacen por uno similar.
11. Seguidamente, la profesora solicitará a sus discentes, que comiencen con la escritura de la última versión de la crónica que están produciendo. Para ello, deben tener en cuenta lo aprendido durante cada sesión de clases y en general: quién narra la historia, para quién se escribe, el propósito y el tema; el título, la introducción, el desarrollo cronológico y el

cierre; las opciones de enunciación, el espacio tiempo, las anáforas o sustitutos y los nexos o conectores. En este momento, la profesora hará rondas pedagógicas, aclarando las dudas que se presenten.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

12. Para finalizar la maestra, la maestra hará rondas pedagógicas aclaratorias para despejar las posibles dudas.
13. Indagará entonces, por: ¿Qué se aprendió?, ¿Cómo se aprendió? Y ¿Para qué puede servir lo aprendido?
14. Dara las gracias a los asistentes y renovará el compromiso de seguir asistiendo.
15. Como tarea quedará el revisar lo escrito.

FASE DE EVALUACIÓN

SESIÓN No 12: VALOREMOS EL ESFUERZO

Objetivo:

- ✓ Evaluar la crónica producida durante la SD.

Lema: Valorar enrique mis procesos.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

1. La profesora dará la bienvenida, renovando el compromiso de trabajo.
2. Realizará con los estudiantes la dinámica del Stop, la cual consiste en que cinco estudiantes, voluntarios, harán un relato de lo que hasta ahora se ha trabajado, la profesora dirá la palabra Stop, cuando considere que uno de los voluntarios debe parar, para que continúe el compañero, de esa forma, será el recuento más ameno.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

3. Para continuar con el transcurso de la clase, la profesora solicitará a los estudiantes que saquen la crónica que escribieron y la vuelvan a leer.
4. Luego propondrá, a sus representados, diligenciar la siguiente rejilla (adaptación de Morales y Arenas), con el propósito valorar lo realizado. Para ello un compañero de clase revisará y valorará lo escrito, por su compañero. Seguidamente, cada estudiante realizará una autoevaluación:

Valoremos el proceso

Criterio a valorar	AUTOEVALUACIÓN Expongo las razones, por las cuales estoy de acuerdo:	COEVALUACIÓN Sí, No, ¿Por qué?
La letra es legible y/o entendible para el lector.		
Propósito: Se narra, relata o cuenta una historia.		
Permite leer lo que piensa el cronista, sobre lo que ha		

relatado.		
¿Cuenta una historia real?		
¿El léxico y las expresiones son claras para el destinatario?		
¿La historia tiene título?		
¿Presenta una introducción?		
¿Presenta una secuencia de hechos, mostrando cuando y donde suceden?		
La historia tiene un final coherente.		
El relato es claro y entendible.		
Usa signos de puntuación de forma adecuada.		
¿La historia presenta errores de ortografía?		
¿Utiliza en el relato nexos o conectores?		

5. Al continuar, la maestra pedirá a algunos voluntarios, que lean los resultados de la rejilla, posterior a ello, dará las gracias y solicitará a los estudiantes que asistan a la sesión final de la SD.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

6. Para finalizar, la profesora, dará las gracias por la asistencia e invitará a la siguiente sesión.

SESIÓN No 13: PUBLICAR PARA SER LEÍDO, UN SUEÑO CUMPLIDO

Objetivo:

- ✓ Reconocer y asumir el rol de escritores, para materializar un sueño.

Lema: Escribí para mis amigos.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

1. La docente dará la bienvenida a sus estudiantes y dará las gracias por haber participado en cada una de las actividades planeadas y desarrolladas.
2. Hará un breve recorrido por lo realizado durante los encuentros.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

3. Escribirá la consigna en el tablero y le entregará a cada estudiante una hoja de block para que luego de leer la consigna, realicen un escrito tipo crónica, con las indicaciones de la mencionada consigna.

4. Luego de realizada la actividad anterior, los estudiantes presentes leerán sus crónicas compartiéndolas así con sus compañeros.
5. Luego, en una merienda recreativa con la presencia de los padres de familia, los estudiantes y los docentes; se darán a conocer las crónicas escritas por los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia, estas estarán ubicadas en una cartelera gigante con la foto de fondo de la visita a salinas realizada en días anteriores por los estudiantes y la maestra.
6. Seguidamente, los estudiantes expondrán a los asistentes que aprendieron, cómo y para que les sirvió y servirá, junto a una breve reseña de las actividades que se trabajaron durante la SD.
7. Cada estudiante expondrá que escribió y los motivos que tuvo para escribir la historia que relató.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

8. Para finalizar, la maestra y sus estudiantes darán las gracias a los asistentes e invitarán a continuar observando y leyendo las crónicas expuestas.

Nota, el señor Rector, propuso hacer una compilación de las crónicas en un texto, que sería lanzado en el mes de septiembre de 2018, en el marco del Foro Estudiantil Etnoeducativo.

Referencias bibliográficas

Cassany, D., Luna, M., & Sannz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: EDICIONES MORATA.

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Mercer, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Parodí, J., & otros, &. (2015). *Metáfora Cuentos*. Bogotá, D.C.: Editorial Artes Unidas.

Pujolàs, P. (2009). *9 ideas clave El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: GRAÓ.

Pujolàs, P., & Lago, R. (2010). *EL PROGRAMA CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") PARA ENSEÑAR A APRENDER*. Barcelona: Vic.

Salcedo, A. (2012). *LEER EL CARIBE*. Cartagena de Indias: INSTITUTO DE PATRIMONIO Y CULTURA DE CARTAGENA DE INDIAS.

ANEXOS

Anexo A. Cuento Goajira de Ángel Segundo Barros Uriana

Goajira

Ángel Segundo Barros Uriana
Ganador / Tercer Lugar / Adulto

Goajira

Como si escarbara sobre la nada porque siempre veía y tocaba el mismo fondo, una vez más, sacaba agua con el culo de una botella de plástico dentro de un viejo y pequeño cayuco en cuya grieta se filtraba el agua de mar. Cada quince o veinte minutos repetía la misma faena. Aunque pasaba más tiempo achicando en vez de pescar. No obstante, para sus hábitos industriosos, esto en ningún sentido lo veía como un penoso deber. Antes bien, se complacía en hacerlo, era su vida, su razón de ser.

Cumplida esta parte del trabajo, se incorporó lentamente y se dirigió hacia una caneca que estaba llena de carnadas. Con sus diminutos dedos, hurgaba una vez más dentro de ella y, de allí sacó un "pescao" -- una lisa--, la cortó por la mitad, agarró la parte de la cabeza y la ensartó en un anzuelo y la lanzó al mar. El cordel, por el peso del plomo, al caer al agua la cortaba con tanta facilidad que en fracción de segundos el anzuelo pendía debajo del pequeño cayuco como si oteara ese otro mundo en cuyo fondo misterioso estaba un pez escurridizo que en dos ocasiones se había llevado la carnada astutamente.

Ahora, ya sentado sobre un tronco dentro del cayuco, se puso a esperar con paciencia a que el escurridizo pez picara una vez más. Esta vez sería diferente. Ya no habría más sorpresas. Todo estaba fríamente calculado. Entrenaba sus manos y dedos para el movimiento final. Todo era cuestión de tiempo. Si, Solo había que esperar, esperar...

Los minutos pasaban y allí estaba él, sin bajar una línea, estaba muy motivado; sabía perfectamente que estaba ante un gran pez. Pensaba en su tamaño y forma. Múltiples figuras de peces pasaban en su mente. Se preguntaba si era un mero, un pargo o un robalo. No, no había forma de saberlo. Lo único cierto, era muy fuerte. Las dos veces que lo tanteó mostró mucha fuerza y resistencia, tanto así que se llevó la carnada con to' y anzuelo. Esto lo obligó a cambiar de táctica, inclusive de usar otro cordel, uno más grueso y resistente que los anteriores. --Debe ser uno grande, un mero, sí, uno de boca grande, una de esas guasas carnudas--, pensaba.

Pensaba también que si era una guasa necesitaría la ayuda de su tío materno: Waichaluuta Wo'uliyuu, que siempre lo acompañaba en esta primitiva tarea. Ojalá que sea como aquel hermoso mero grande que pesó cincuenta kilos, --ojalá, ojalá--, se decía, mientras tomaba un sorbo de chicha sin azúcar para mitigar su sed. Esa actitud positiva que lo caracterizaba siempre, estaba allí con él, acompañándolo, como en un buen matrimonio; marido y mujer en las buenas o en las malas, hasta que... No, no había razón para preocuparse, mucho menos por estos pequeños detalles. Estaba muy concentrado. Se le veía firme, con mucho aplomo. No era la primera vez que se enfrentaba a esta situación. Cualquiera diría que por su pericia, ya era un hombre hecho y derecho en su mundo, sí, su mundo, el mar. Pero de ninguna manera era así. Aunque, con sus escasos doce años de edad, eso sí, ya era

un experto pescador y, como credencial que lo acreditara como tal, bastaba con solo mirarlo: su pelo estaba completamente amarillo por el sol y su color cobrizo se acentuaba más por su rutina diaria. No obstante, su cuerpecito, enfundado en una camisa desgastada, raída, que le daba un aspecto casi harapiento, ocultaba su real belleza indígena, un wayuu, un wayuu del clan Wo'uliyuu.

Al otro extremo de la pequeña embarcación, en la proa, su tío Waichaluuta contemplaba pensativo el lindo paisaje. De espaldas, ajeno a lo que hacía su sobrino, pero a la vez sabía perfectamente lo que hacía el muchacho, estaba parado y con los brazos cruzados como una estatua, figura digna para un museo. En su mirada perdida, evocaba aquellos días en que la bonanza marimbera ayudaba a paliar los vaivenes económicos del clan. Veía los mangles hermosos que crecían desde tiempos inmemoriales alrededor de esta pequeña y hermosa bahía y que servían de refugio en aquel entonces para las embarcaciones que ocultaban la carga. Recordaba claramente las avionetas que aterrizaban y que muchas veces ayudó a cargar. Pero también recordaba con tanta lucidez aquel desafortunado episodio en donde una de esas avionetas, que al poco tiempo de haber despegado presentó fallas y se vino abajo, se estrelló justo en el mismo lugar en donde estaba pescando con su sobrino. Era de noche. No había nada que hacer, cuatro de sus cinco tripulantes murieron ahogados esa misma noche. Uno se salvó porque alcanzó a romper una de las ventanillas del avión antes de hundirse. Al día siguiente, Waichaluuta, junto con su primo Juan Uliana se ofrecieron como voluntarios para sacar los cuerpos de los desafortunados gringos. Apenas rescataron dos. Los otros dos, estaban fuertemente amarrados en sus asientos con el cinturón de seguridad del avión. No pudieron desabrocharlos. Y allí se quedaron. Se quedaron en el fondo del mar, olvidados hace

más de tres décadas en el eterno olvido del tiempo.

El tiempo caminaba lentamente y hacía un calor infernal. El sol, ahora en posición oblicua, los castigaba implacablemente. Müshikiina, (así se llama el niño) enjugaba su rostro con el dorso de su mano izquierda mientras que con la otra sujetaba firmemente el cordel. Ya había desaguado el cayuco dos veces.

A pesar del solazo que hacía, las olas eran muy amigables con la pequeña embarcación. De vez en cuando elevaba la proa sin embestirla, porque a esta hora —tres de la tarde— por lo general siempre estaba violento. Y eso no era nada agradable para la pequeña embarcación.

De repente, Müshikiina sintió la presión del cordel que lo presionaba hasta el grado de lastimarlo, sus dedos se volvieron de color morado.

—Déjalo que corra, no pelees con él, ya se cansará, él no podrá con ese cordel, se cansará, ya lo verás—, dijo su tío, en el otro extremo de la embarcación.

Müshikiina acató la voz de la experiencia inmediatamente, mantuvo la calma, luego se puso de pie, y apoyándose en su otra mano dejó que el

cordel avanzara suavemente con el pez sin presionarlo.

La lucha apenas comenzaba, pero esta vez estaba el tío para ayudarlo. Después de varios minutos de tira y jale, la suerte le sonreía, por fin un pez de cabeza ancha con pequeños ojos se asomaba sobre el agua de mar. Un lindo ejemplar. Un mero bien carnudo. Un mero guasa.

—Pagarán bien por él tío—

—Sí, así es, pero por ahora, déjalo que luche por su vida hasta que se canse. Es más, vaya preparándose para que me ayudes a montarlo, ven, dame el cordel que yo lo sostengo y tráeme ese pedazo de hico que está a tu costado para amarrarlo y así lo aseguramos de una vez—. Le ordenó al muchacho, mientras buscaba su cuchillo y un pedazo de madera que le servía de garrote.

—Listo, ahora hay que esperar los compradores que vienen de Akualu'u (Manaure) o de Süchimma (Riohacha) para vendérselos—. Dijo.

Mientras Müshikiina y su tío sacaban las vísceras de los peces dentro del cayuco, un turista gringo, flaco, alto, de pelo largo, mono y barbudo, los esperaba en la otra orilla con cámara en mano, listo para tomarles unas cuantas fotos. Una más para su colección. Tomaba fotos a doquier, se paraba, se agachaba, buscaba afanosamente un mejor perfil para su cámara. En su periplo por estas tierras en donde "comienza el abandono de Colombia y del Departamento", sentía gran curiosidad por conocer estas tierras, lo vio bien pintado en el mapa de La Guajira y, para no perderse, en su español machacado, memorizó el nombre de esta hermosa bahía. Una y otra vez lo repetía sagradamente, así como se aprende el Padre Nuestro, recitándolo todos los días. "Bahía hondita, Alta Guajira (bis)...Uribia, Colombia, yes, yes, beautiful, tierra de paz y tierra de..." Sí, Bahía Hondita, en la Goajira, ahora La Guajira, pero para Müshikiina y Waichaluuta, en su lengua materna simplemente es y será Wajiira la tierra olvidada y ancestral de los wayuu.





Ángel Segundo Barros Uriana

Wayuu nacido en Manaure, miembro del clan Wo'uliyuu y se hizo Licenciado en Etnoeducación y Proyecto Social con énfasis en Bilingüismo en la Universidad de La Guajira. Es docente de tiempo completo de básica y media, coordinador del programa de Protección a la diversidad etnolingüística en el municipio de Manaure; Coordinador del Comité municipal de Educación indígena en Manaure, La Guajira, se dedica además a la traducción de textos al wayuunaiki, a escribir cuentos principalmente relacionados con el contexto cultural de La Guajira y a componer canciones en ritmo de paseo vallenato.

Anexo B. La palabra de Juan Sierra – Crónica de Alberto Salcedo Ramos

LA PALABRA DE JUAN SIERRA

Juan Sierra Ipuana, hombre de metáforas, supone que si pudiera devolver el tiempo no estaría sentado en su rancho viendo pasar el potro ajeno, sino recorriendo los playones de la Alta Guajira al mando de su propio caballo.

Si tuviera otra vez catorce años, dice, viviría sumergido en el mar buscando ostras para vendérselas a los barcos holandeses saqueadores de perlas. Si tuviera veinte, trabajaría en un alambique fabricando chirrinche, el licor casero de sus ancestros wayúu. Y si tuviera treinta, sería matarife y a esta hora de la mañana estaría vendiendo carne de chivo en su ranchería.

Sierra Ipuana se ve a sí mismo cuando tenía cincuenta años, manejando una tractomula repleta de piedras para proteger las charcas de sal de Manaure. También se ve a los cuarenta dinamitando el suelo desértico, tras la pista de nuevos pozos de agua dulce, y luego instalando molinos de viento para abastecer a la gente y a los animales.

Cuando se busca en su propia memoria no aparece sedentario como es hoy, a los setenta y dos años, sino convertido en lo que él llama “un hombre-lluvia”, es decir, “alguien que puede caer en cualquier parte”. Los recuerdos, explica con otra metáfora, son el único recurso que le queda al hombre para bañarse de nuevo en el río que ya pasó. La nueva sentencia se entiende mejor cuando uno ve a su

esposa, Arminda López Pushaina, entregada a la tarea de desarmar pieza por pieza un mantel que bordó hace medio siglo, para tejerlo otra vez desde la primera hasta la última puntada.

Sierra Ipuana reconoce que padece “el mordisco de la media noche”, o sea, la nostalgia típica de los viejos. Pero si quiere devolver el tiempo no es solamente para recuperar los bríos y los amores de la juventud, sino también para escaparse de este presente hostil que le produce pánico.

“Los *alijunas* nos quieren acabar”, dice.

Alijuna es la palabra wayúu con la cual se nombra a todo el que no pertenezca a la etnia, sea blanco o sea negro. El vocablo correspondiente en castellano es “civilizado”. En la semántica nativa, explica Sierra Ipuana, el término *alijuna* ya no se está usando para designar al diferente sino para referirse a aquello que genera temor. Son “civilizados” los hombres que están masacrando a los indígenas en la Alta Guajira y los que enseñaron a ciertos indios a asaltar camiones de carga en las carreteras. También lo son los funcionarios del gobierno que un día llegaron a imponer sus normas en el uso del mar.

—¡*Alijuna* es el televisor! —exclama Arminda de repente.

La frase es más sorpresiva por el hecho de que la mujer no había abierto la boca en toda la mañana. Ahora señala con dureza hacia el rancho contiguo, donde sus hijas Érica y Milagros se mueren de la risa viendo un programa de televisión.

Luego retoma su tejido de la misma manera abrupta en que lo había interrumpido, mientras su marido contempla a las gallinas que picotean en la arena.

–¡Ese es mucho aparato malo en la vida! –brama entonces, esta vez sin levantar la vista–. No más sirve para que las muchachas se vuelvan flojas y malmandadas.

...

Los wayúu son una de las más numerosas etnias indígenas de las tierras bajas de Suramérica. Habitan la península de la Guajira, que se extiende hasta el mar Caribe, en el extremo norte de Colombia. Chayo Epieyuu, respetada matrona de Manaure, calcula que hay unos ciento cincuenta mil “paisanos” repartidos entre Colombia y Venezuela. Se dedican básicamente al pastoreo de chivos y ovejas, a explorar el mar y a tejer.

Tienen un sentido colectivo del beneficio y del daño, encaminado a preservar la unidad de la familia. Si alguien cocina un chivo el banquete es para todos, y si se enferma, todos tienen que ayudarlo a costear la enfermedad. En grupo deben pagar, además, las faltas graves de sus miembros que pongan en peligro la convivencia del clan con el resto de la sociedad.

En el complejo sistema de compensaciones de la cultura wayúu, uno de los rituales más conocidos es el de la dote. Es el pago que el hombre enamorado debe entregarle al padre de su pretendida, para poder fundar con ella su propio rancho. El investigador manaurero Alejo D’Luque considera que la intención de esta ceremonia no es vender a la novia sino acentuar el carácter colectivo de la familia. Que nadie coma solo ni muera solo. Que cada persona aporte lo necesario a la causa común del grupo, para que le resulte más fácil llegar vivo a la otra orilla del río. Para no indigestarse con el postre en la luna de miel, el esposo debe procurar que todos reciban la parte del festín que les corresponde. ¿Y en qué consiste el premio? La dote incluye chivos, mulas, tierras y collares de *tumas* (una variedad exótica de

piedras preciosas). La cantidad depende de la belleza de la novia y de la posición social de su familia. Para reunir el pedido y entregarlo en el plazo establecido, el enamorado acude si es necesario a sus propios parientes, ya que ellos también esperan que el matrimonio valga la pena y los beneficie.

La Guajira es uno de los departamentos colombianos de mayor riqueza mineral. Produce quinientos millones de pies cúbicos de gas natural al día y veinticinco millones de toneladas de carbón al año. Su volumen de sal, de acuerdo con estimativos de Alejo D'Luque, representa casi el cincuenta por ciento del total del país. También están los peces y la energía eólica. Hubo un tiempo en que el wayúu disfrutaba libremente de muchos de esos recursos, como si los creyera escriturados por el viento. Pero un día llegaron los *alijunas* a trastornarlo todo con sus gobernantes, sus políticos, sus jueces, sus trámites, sus documentos de identidad, sus elecciones y sus masacres. Desde entonces la vida no ha sido igual para los indígenas.

•••

Aparte de cultivar una charca familiar en las salinas del pueblo, Juan Sierra Ipuana es palabrero. Así se designa en español a la persona conocida en lengua wayúu con el nombre de *Pütchipuu*. Su función es mediar en los conflictos interfamiliares, con el fin de lograr un arreglo rápido que sea justo para ambas partes y proteja el equilibrio social de la etnia.

El palabrero es elegido invariablemente por el ofendido y no debe pertenecer a ninguna de las partes enfrentadas. Cuando acepta el encargo, se dirige a la rancharía del agresor para “llevarle la palabra”. Ante el grupo reunido en pleno, el *Pütchipuu* aclara de entrada cuál es su misión y quiénes se la encomendaron. Después expone la gravedad del daño causado y señala el monto de la reparación exigida

por los afectados. Si el jefe del clan está de acuerdo con la multa, lo que sigue es fijar la forma de pago. Si no, tiene derecho a plantear una contrapropuesta que el propio palabrero transmite a la familia que le asignó la tarea. En algunos casos se necesitan varios viajes entre un lugar y el otro. Pero casi siempre el problema se resuelve con una o dos visitas. Cuando el culpable no tiene bienes para responder por su infracción es declarado objetivo de guerra. Eso quiere decir que en cualquier momento podría morir en un atentado. Se entiende que la sentencia lo afecta a él y a cualquiera de sus parientes varones.

“Mandar la palabra” es ejecutar, a través de un ritual político, una ley vieja y feroz. El palabrero no asume el papel de juez sino el de mediador. Por tanto, se mantiene neutral todo el tiempo. Ni siquiera toma partido por la familia que lo buscó. En el proceso de conciliación oye injurias, oye amenazas, pero solo transmite lo esencial de las razones: “Fulano dice que puede pagarte con una recua de mulas”. Como buen canciller, se permite introducir una promesa cordial donde minutos antes había una sarta de adjetivos incendiarios: “Me dijeron que van a ver si pueden reunir lo que tú pides”.

Se trata de un acto refinado en la forma pero inapelable en el fondo. Lo que te envían no es un dardo envenenado sino una palabra, pero esa palabra es de acero, te cobra las cuentas pendientes, te enrostra las faltas cometidas y te amenaza de un modo tan sutil que no puedes evitarlo. Claro que también te ofrece una nueva oportunidad. Si usas con buen juicio el verbo que te mando, nos ganaremos ambos la gracia de librarnos de la guerra.

Ni siquiera cuando hay una muerte de por medio los dolientes pueden saltarse este ritual de conciliación para buscar la venganza directa. La compensación es proporcional al tamaño de la afrenta y a la posición social de la familia afectada. Se cobra por las calumnias,

por los golpes físicos, por las imprudencias de borracho, por el hurto, por las ofensas verbales y por el homicidio. El pago se efectúa en dinero o con tierra y ganado. El palabrero no exige honorarios por su trabajo pero el grupo que lo buscó le obsequia un porcentaje de la indemnización.

Arminda López les ordena a sus hijas Érica y Milagros que apaguen el televisor y se pongan a hacer oficio. A una le pide que barra. A la otra, que traiga dos vasos de chicha de maíz. Juan Sierra Ipuana, entre tanto, ha dejado de mirar a las gallinas. Ahora pela una vara delgada con un cuchillo basto de cocina.

De pronto, ruge el desierto. La arena se levanta, el viento arrastra una alpargata guaireña descosida en el empeine. “La brisa del nordeste es una escoba loca”, dice Sierra Ipuana, sonriente, mientras recibe el vaso de chicha que le trajo su hija. Cuando la muchacha se aleja, la manta le tiembla en el cuerpo.

Sierra Ipuana añade que si no fuera por el viento, la tierra ya se habría ahogado de calor. Su madre, otra criatura de metáforas, afirmaba que en la Guajira las sequías eran tan intensas que a veces las plantas salvajes se retorcián de sed y los sapos se morían sin saber nadar.

En esta ranchería, como en todas las de Manaure, los días fluyen lentos, sin sobresaltos. Sierra Ipuana explica que el wayúu puede vivir a su ritmo porque no tiene ninguna deuda pendiente con el cielo.

Tanto él como su mujer son hijos de wayúu con *alijuna*. Los mestizos como ellos les enseñan a sus herederos la lengua nativa, pero además los obligan a aprender castellano para que puedan entender lo que dice la gente que vive más allá del desierto. A veces los mu-

chachos repiten en español palabras que a sus padres no les causan ninguna gracia, como “*jean* descaderado” y “condón”.

–¡Apaguen ese puñetero televisor! –chilla entonces Arminda por enésima vez.

Terminada la chicha, Sierra Ipuana pide un vaso de agua para hacer buches y sacarse los granos de maíz que se le quedaron atrancados entre los dientes. Después dice que no se cansa de agradecer el poder transformador de la palabra. Una palabra bien dicha desarma al enemigo, acerca al que se encuentra lejos, abre las puertas clausuradas, alegra al que está triste y apaga los incendios alevosos. En cambio, cuando pronuncias una palabra altanera las palomas se vuelven halcones, los ríos se salen de madre, los mares se enfurecen y hasta el problema más inútil adquiere de repente la fuerza suficiente para destruirte.

La tradición del palabrero es explicable porque en la cultura wayúu la palabra es ley sagrada que no se lleva el viento. Además, en una etnia quisquillosa y competitiva por naturaleza siempre es bienvenido el que sabe calmar los ánimos. Cada conciliador ostenta una autoridad indiscutible. Tiene las llaves de la vida y de la muerte.

Sierra Ipuana considera que cumple bien su trabajo porque logra que el ofendido reciba lo que se merece y el agresor no pague más de lo que debe. Así el problema muere en el acto, sin ninguna consecuencia lamentable.

Yo le digo que si nosotros, los *alijunas*, pusiéramos en práctica ese ritual, con seguridad lo dañaríamos: el palabrero tendría tres secretarías y dos asistentes, los periodistas publicaríamos los insultos secretos de las partes durante el proceso de concertación y además habría que autenticar mil papeles en una notaría. Si alguna vez se lograra un

arreglo no sería en menos de cinco años. Y al final la indemnización solo alcanzaría para pagar las comisiones de los intermediarios.

Sierra Ipuana sonríe con malicia, pero casi enseguida adopta un rostro grave para reconocer que la justicia wayúu, como todo lo que maneja el hombre, es falible. A veces la palabra se queda corta para curar las heridas y acercar a los enemigos. Entonces se arma una matazón en la que corre sangre inocente. Fue lo que sucedió en los años setenta y ochenta del siglo pasado con las familias Cárdenas y Valdeblánquez, y con los clanes de Raúl Gómez Castrillón –apodado “El Gavilán Mayor”– y Juan Pinto.

La esposa le dirige una mirada tan severa como la que les envió a sus hijas hace un momento, cuando tenían prendido el televisor, y dice que hay ciertos problemas de la vida que no se pueden solucionar.

–Tampoco hay quien pueda acabar con la fiebre amarilla –exclama.

Viéndolo allí, con la camisa trepidante por la brisa del nordeste, pienso que Sierra Ipuana, hombre de metáforas, no tendría cabida en un mundo civilizado como el nuestro, en el que muchos pretenden cobrar a la brava hasta lo que no se les debe pero nadie parece dispuesto a escuchar la palabra.

* Nota: En noviembre de 2010, la UNESCO declaró a los palabreros wayúu Patrimonio Inmaterial de la Humanidad.

Anexo C. Video Primera parte “Diomedes Díaz y la muerte”

<https://www.youtube.com/watch?v=E725YCisNKU>
www.laesquinadelcine.com

RELATOS DE JUGLARIA

Anexo D. Video El trabajo de campo como estrategia pedagógica

[El trabajo de campo como estrategia pedagógica – UnViaje por la Nación Wayuu
https://www.youtube.com/watch?v=PqOp5OTkYYU](https://www.youtube.com/watch?v=PqOp5OTkYYU)

Anexo E. Listado de conectores

250 CONECTORES TEXTUALES – Por Edgar Bravo

www.travesiasfilosoficas.blogspot.com

Los conectores son marcas que orientan al lector en el descubrimiento de la coherencia que subyace en la estructura superficial del texto. Mediante los conectivos el escritor organiza retóricamente y lógicamente la información de sus textos. El lector, por su parte, se apoya en los conectores para descubrir con más facilidad cómo se relaciona en el texto la información nueva con la suministrada anteriormente. (DÍAZ, 1987: 43).

Características textuales de los conectores (DÍAZ, 1987: 42-43):

- Numerosos conectores son polisémicos: un mismo conector puede expresar diferentes relaciones en contextos lingüísticos diferentes.
- Una misma relación lógico-semántica se puede expresar mediante diferentes conectores.
- Aún cuando diferentes conectores pueden expresar una misma relación semántica, no por eso son conmutables.

Relaciones	Conectores		
1. Aclaración, repetición: proporcionan mayor claridad y énfasis a una idea.	<i>Como se ha dicho</i> <i>Con esto quiero decir</i> <i>Conviene subrayar</i> <i>Dicho de otra manera</i> <i>En otras palabras</i> <i>Es decir</i>	<i>Es necesario recalcar que</i> <i>Esto es</i> <i>Lo anterior no quiere decir que</i> <i>Lo dicho hasta aquí supone que</i> <i>Los anteriores conceptos se esclarecerán en lo que sigue</i>	<i>Nada de lo expuesto hasta aquí significa que</i> <i>No me referiré a</i> <i>Todo esto parece confirmar</i> <i>Una cosa es... y otra</i> <i>Cosa distinta es</i> <i>Me gustaría dejar claro</i>
2. Adición: agregan nuevos datos al desarrollo de una idea o introduce otro aspecto del tema.	<i>Además</i> <i>Así mismo</i> <i>Hay que mencionar, además</i> <i>Habría que decir también</i>	<i>Más aún</i> <i>No sólo... sino también</i> <i>Otro rasgo de</i> <i>Por otra parte</i>	<i>Por otro lado</i> <i>Se debe agregar que</i> <i>También</i> <i>Todavía cabe señalar</i>
3. Cambio de perspectiva: anuncian que se va a abordar otro aspecto del mismo tema.	<i>A su vez</i> <i>Acerca de</i> <i>Con respecto a</i> <i>El siguiente aspecto trata de</i>	<i>En cuanto a</i> <i>En relación con</i>	<i>Por lo que se refiere a</i> <i>Por otra parte</i> <i>Por otro lado</i>
4. Causa: introducen ideas que se erigen como causa o premisa de una determinada conclusión.	<i>A causa de</i> <i>Como</i> <i>Considerando que</i>	<i>Dado que</i> <i>En vista de que</i> <i>Porque</i> <i>Puesto que</i>	<i>Teniendo en cuenta que</i> <i>Ya que</i>
5. Coexistencia: expresan que un evento se realiza al mismo tiempo que otro con el que guarda relación.	<i>Al mismo tiempo</i> <i>Algo semejante ocurre (sucede) con</i> <i>Cosa parecida sucede también con</i> <i>De igual modo (manera, modo, suerte)</i>	<i>Igualmente</i> <i>Mientras tanto</i> <i>Por otra parte</i> <i>Por otro lado</i>	<i>Simultáneamente</i> <i>Todas estas observaciones se relacionan también con</i>
6. Comienzo: Inician un tema nuevo	<i>Acerca de</i> <i>Con respecto a</i> <i>El siguiente punto trata de</i>	<i>En cuanto a</i> <i>En lo que toca a</i> <i>En relación con</i>	<i>Otro punto es</i> <i>Por lo que se refiere a</i> <i>Sobre</i>

7. Concesión, restricción: expresan una restricción o una objeción que no llega a invalidar la validez o la realización de un evento.	<i>A pesar de que</i> <i>Al contrario</i> <i>Aunque</i> <i>Desde otro punto de vista</i>	<i>En contraste con lo anterior</i> <i>Existe, empero</i> <i>Más no se trata tan sólo de</i>	<i>No obstante</i> <i>Por el contrario</i> <i>Sin embargo</i>
8. Conclusión o consecuencia: anuncian proposiciones que encabezan una conclusión, una consecuencia o efecto..	<i>Así que</i> <i>Como resultado</i> <i>De ahí que</i> <i>De donde resulta que</i> <i>De donde se infiere que</i> <i>De manera que</i> <i>De modo que</i>	<i>En conclusión</i> <i>En consecuencia</i> <i>En definitiva</i> <i>Es así que</i> <i>Es por esto que</i> <i>Para concluir</i> <i>Por consiguiente</i>	<i>Por esto</i> <i>Por lo cual</i> <i>Por tanto</i> <i>Por todo esto</i> <i>Razón(es) por la(s) cual(es)</i> <i>Se infiere que</i>
9. Condición: expresan una condición necesaria para que ocurra o tenga validez un determinado evento.	<i>A condición de que</i> <i>A menos que</i> <i>A no ser que</i> <i>Con que</i>	<i>Con tal que</i> <i>En caso de que</i> <i>Si aceptamos que</i> <i>Si esto es así</i>	<i>Si... entonces</i> <i>Siempre que</i> <i>Siempre y cuando</i>
10. Continuidad: Para dar continuidad al tema o mostrar una transición.	<i>A continuación</i> <i>Además</i> <i>Ahora puedo decir</i> <i>Ahora veamos</i> <i>Antes de examinar</i> <i>Avanzando en nuestro razonamiento</i>	<i>Como se afirmó arriba</i> <i>Con respecto al primer punto</i> <i>Consideremos ahora</i> <i>Dicho lo anterior</i> <i>Empezaré por considerar</i> <i>Examinaremos brevemente ahora</i>	<i>Hecha esta salvedad</i> <i>Llegados a este punto</i> <i>Luego</i> <i>Prosigamos nuestro análisis</i> <i>Volviendo al tema que nos ocupa (después de una digresión)</i>
11. Contraste u oposición: expresan un contraste o una oposición entre dos ideas o entre dos situaciones.	<i>A pesar de que</i> <i>Ahora bien</i> <i>Antes bien</i> <i>Aun + (gerundio)</i>	<i>Aunque</i> <i>Con todo</i> <i>En cambio</i> <i>En contraste con</i> <i>No obstante</i>	<i>Pero</i> <i>Por el contrario</i> <i>Por más que</i> <i>Si bien</i> <i>Sin embargo</i>
12. De conformidad: anuncian una conformidad, similitud o semejanza con algo que se planteó anteriormente.	<i>Acorde con</i> <i>Así mismo</i> <i>Conforme a</i> <i>De acuerdo con</i>	<i>De igual modo</i> <i>De manera análoga</i> <i>De manera semejante</i> <i>Del mismo modo</i>	<i>En consonancia con</i> <i>Igualmente</i> <i>Lo que es lo mismo</i> <i>Similarmente</i>
13. Detalles: señalan o determinan un aspecto preciso.	<i>Cfr. [Confróntese]</i> <i>De manera puntual me refiero a</i> <i>En concreto</i>	<i>En el caso de</i> <i>En particular</i> <i>Exploremos un poco la idea de que</i>	<i>Para comprender mejor</i> <i>Para ser más específicos</i> <i>Será preciso mostrar que</i>
14. Ejemplificar: Ilustran o ejemplifican una idea.	<i>Así, por ejemplo,</i> <i>Baste, como muestra</i> <i>Comenzaré dando un ejemplo sobre</i>	<i>El siguiente ejemplo sirve para</i> <i>Este ejemplo basta para Ilustremos lo dicho con</i>	<i>Para ilustrar mejor</i> <i>Pongamos por caso</i> <i>Sirva de ejemplo (modelo)</i>

15. Énfasis: enfatan o destacan ideas o puntos importantes que no deben pasar desapercibidos.	<i>Definitivamente</i> <i>Deseo subrayar que</i> <i>En efecto</i> <i>En particular</i>	<i>En realidad</i> <i>Indiscutiblemente</i> <i>Lo más importante</i> <i>Lo peor del caso</i>	<i>Por supuesto que</i> <i>Precisamente</i> <i>Sobre todo</i>
16. Finalidad: encabezan proposiciones que expresan una finalidad o un propósito.	<i>A fin de</i> <i>Con el fin de</i> <i>Con el objetivo</i>	<i>Con el propósito de</i> <i>Con la finalidad de</i> <i>Con la intención de</i>	<i>Con miras a</i> <i>Para que</i>
17. Hipótesis: encabezan juicios de los que no se tiene certeza absoluta, pero que es posible que sean acertados por las características y de lo observado.	<i>A lo mejor</i> <i>Admitamos por el momento</i> <i>Consideremos esta hipótesis:</i> <i>Es posible que</i>	<i>Es probable que</i> <i>Parto de la siguiente hipótesis</i> <i>Planteo como hipótesis</i> <i>Posiblemente</i>	<i>Probablemente</i> <i>Quizás</i> <i>Supongamos</i> <i>Tal vez</i>
18. Introducción: Introducen el tema del texto	<i>El objetivo principal de</i> <i>El propósito de este</i> <i>En lo que sigue voy a</i>	<i>Este texto trata de</i> <i>La finalidad de este escrito es</i> <i>La pretensión de este ensayo es</i>	<i>Me propongo exponer</i> <i>Mi propósito al escribir este ensayo es</i> <i>Voy a plantear</i>
19. Objeción: se anticipa a responder una posible objeción del lector	<i>Ante la objeción</i> <i>Antes de continuar voy a responder a unas probables objeciones</i> <i>Oigo ya venir una objeción</i>	<i>Para quienes piensan que</i> <i>Quienes refutan esta idea (o posición) sostienen que</i>	<i>Se podría objetar que... , sin embargo,</i> <i>Voy a responder ahora a una objeción</i>
20. Resumen: recapitulan, sintetizan o resumen una información previa.	<i>Dicho brevemente</i> <i>En definitiva</i> <i>En pocas palabras</i> <i>En resumen</i>	<i>En síntesis</i> <i>En suma</i> <i>Para simplificar</i> <i>Podemos condensar lo dicho hasta aquí</i>	<i>Resumiendo</i> <i>Resumo ahora la tesis de este ensayo:</i> <i>Sintetizando, pues, diré para terminar</i>
21. Secuencia, orden cronológico: organizan secuencias o ideas siguiendo un orden lógico, cronológico o de importancia.	<i>A continuación</i> <i>Antes de examinar</i> <i>Después</i> <i>En primer lugar</i>	<i>En segunda instancia</i> <i>En segundo lugar</i> <i>En último lugar</i> <i>Finalmente</i>	<i>Luego</i> <i>Para empezar</i> <i>Para terminar</i> <i>Enseguida</i>
22. Semejanza: colocan dos juicios en un mismo plano de importancia.	<i>Así mismo</i> <i>De igual manera</i> <i>De igual modo</i>	<i>De la misma forma</i> <i>De manera semejante</i> <i>Igualmente</i>	

Bibliografía:
CASSANY, *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1995. p. 154-157.
DÍAZ, Álvaro, *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1987. p. 32-43.
VÁSQUEZ RODRIGUEZ, Fernando, *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: s.n., 2005. p. 159-202.

Anexo C. Rejilla de producción

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES	Puntaje			TOTAL
			3	2	1	
SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN	Enunciador (cronista)	En el texto el enunciador asume la voz de cronista narrando un suceso ocurrido y tomando posición respecto al mismo.				
		En el texto el enunciador asume con dificultad la voz de cronista narrando un suceso ocurrido, pero sin tomar posición al respecto.				
		El autor no asume el rol de cronista en el texto: describe un suceso.				
	Destinatario	En el texto se utiliza un léxico y unas expresiones comprensibles y adecuadas para el destinatario.				
		El texto logra el propósito de relatar sucesos reales, pero no se evidencia una perspectiva de manera subjetiva.				
		En el texto no se utiliza un léxico ni unas expresiones comprensibles, ni adecuadas para el destinatario.				
	Propósito	En el texto se relatan sucesos reales de manera subjetiva.				
		El texto logra el propósito de relatar sucesos reales, pero no se evidencia una perspectiva de manera subjetiva.				
		El texto no relata sucesos reales desde una perspectiva subjetiva.				
	Contenido	En el texto se evidencia un tema central.				
		En el texto se conserva en algunos de sus apartes el tema central.				
		En el texto no se evidencia un tema central.				
SUPER-ESTRUCTURA	Título	En el texto se evidencia un título que se relaciona con la historia relatada.				
		En el texto se evidencia un título que no se relaciona con la historia relatada.				
		En el texto no se evidencia un título.				
	Introducción	En el texto se presenta un apartado inicial que introduce el tema de forma coherente con los hechos.				
		El texto presenta un apartado inicial que introduce el tema, pero que no es coherente con los hechos.				
		En el texto no se presenta una introducción.				
	Desarrollo cronológico	En el texto se identifica un orden cronológico de los sucesos que responde al qué y cuándo ocurren los hechos, de manera coherente.				
		En el texto se identifica un orden cronológico de los				

		sucesos, pero no se responde al qué y cuándo ocurren los hechos, perdiendo su coherencia.				
		En el texto no se identifica un orden cronológico de los sucesos, por lo tanto es incoherente.				
	Cierre	En el texto se presenta un apartado relacionado con la historia, que evidencia el final de la crónica.				
		En el texto se presenta un apartado de cierre con poca o ninguna relación con la historia.				
		En el texto no se presenta un apartado de cierre.				
LINGÜÍSTICA TEXTUAL	Opciones de Enunciación	En el texto se conserva la misma opción de enunciación.				
		El texto presenta dificultades para conservar la misma opción de enunciación.				
		En el texto no se conserva la misma opción de enunciación.				
	Espacio y Tiempo	En el texto se evidencia el uso adecuado de marcas textuales de espacio y tiempos verbales.				
		En el texto se usan de manera inadecuada marcas textuales de espacio y tiempos verbales.				
		En el texto no se usan marcas textuales ni de espacio, ni de tiempos verbales.				
	Anáforas o Sustitutos	En el texto se evidencia el uso adecuado de sustitutos anafóricos.				
		En el texto se evidencia el uso de sustitutos anafóricos, pero de manera inadecuada.				
		En el texto no se usan sustitutos anafóricos.				
	Nexos o Conectores	En el texto se utilizan de manera adecuada diversos conectores que cumplen con su función lógica.				
		En el texto se utilizan diversos conectores pero estos no cumplen con su función lógica.				
		En el texto se utiliza solo un tipo de conector.				
TOTAL						

Estudiante: _____

Grado: _____

Anexo D. Diario de campo

Profesora: Magnolia Magdalena Rueda Toncel

Institución Etnoeducativa Técnica Eusebio Septimio Mari – Sede Urbana Mixta Primero de Octubre

Grado: 5°

Descripción	Interpretar - se puede trabajar desde autores:	Reflexión
<p>Para la puesta en marcha de esta apuesta pedagógica se ha trabajado de manera organizada, pensada y descrita en un formato especial el proceso de una SD, desde la planeación, ejecución y se hará una evaluación de los resultados obtenidos al aplicarla. Pero, ¿cómo ha sido el transitar por la fase de ejecución en el aula? ¿Después de tanto tiempo fuera de ella? ¿Cómo será desarrollar la práctica docente, con estudiantes con los cuales la relación es de vez en cuando? ¿Cómo será el recibimiento? ¿El impacto de la SD?...</p> <p>Preguntas que volaban en la mente de forma perversa y que se repetían de manera aleatoria y a veces rodeaban la inseguridad y el desdén. Otra situación que se volvía repetitiva era el querer empezar y no poder porque se presentaba un inconveniente de última hora, como si se necesitara retraso... paro en la vía, salida temprano por aviso de tormenta, paro por salinas, paro docente... y como para variar el din don de M.LG.O: “mire Magnolia, sino envía avances”...</p> <p>Después de los ires y venires, se llegó el día de entrar al salón, los espacios fueron abiertos y se produjo una charla de más o menos una hora con los estudiantes del grado con el cual debía trabajar. La sorpresa fue grande al observar que como niños de carne y hueso así se comportaban y aunque algo traviesos también inteligentes y sensibles, como “javi”, un chico con unas inmensas ganas de aprender, pero también de dar cariño y brindarse para</p>		

<p>colaborar. O como “Reina”, inquieta y con preguntas como: -¿y usted que viene a hacer aquí?; es que ya tenemos una profesora... además usted entra y nos observa y nos aconseja, pero...- Era de esperarse, dos años siendo solo observadora y pasar a ser observada, pone a cualquiera a pensar. Y así, pasaron varias horas, durante algunos días. Los lazos se fortalecieron y de tanto conversar los lazos se robustecieron.</p> <p>Pero como decía Kaleth: “llegó la hora de la verdad”, o como Diomedes: “No hay plazo que no se cumpla”, o mejor en palabras de Salcedo Ramos: “La verdad sea dicha:.. aquí comienza todo”</p> <p>Y llegó el día... ahora si hablo desde mi:</p> <p>Día 1. Luego de los pormenores que escribí antes (si era yo), y después de pensar muy bien cada paso, comencé con el trabajo encomendado la SD y su aplicación AUTORREGULACIÓN.</p> <p>Al llegar al di las gracias a los estudiantes por estar presente y por haberme esperado (como para variar en el camino de Manaure abajo a la sede Primero de Octubre, el ciclo taxi, que hace el recorrido de más o menos 3 km, se pinchó, bajo un sol de casi 40° y sin un arbolito para cobijarnos y para colmo la noche anterior había llovido y para donde yo miraba solo charco y barro) DESCRIPCIÓN - ADAPTACIÓN. Luego, Di la bienvenida a los estudiantes y observé caras de asombro, conversa en voz baja y risas, claro y no era para menos, intentando ayudar al señor del ciclo taxi, me embarré el pantalón y ni yo misma me daba cuenta... PERCEPCIÓN DESCRIPCIÓN pasaron unos minutos hasta que Blanca y Destefanía, se acercaron y me dijeron el porqué de las risas y los comentarios en voz baja DESCRIPCIÓN. Me tocó explicar lo sucedido y fue muy divertido para todos, si justó narre una crónica de lo ocurrido la última media hora de mi vida ADAPTACIÓN - RUPTURA. Fue entonces cuando un jovencito</p>		
---	--	--

fornido pide la palabra y dice –claro, ella paseando y nosotros aquí esperando-, el comentario me causo risa al ver los ademanes del joven **PERCEPCIÓN**.

Pasada la risa, entramos en materia, le expresé a los jóvenes que comenzábamos el tránsito por la SD y que necesitábamos mantenernos atentos, observé como los semblantes fueron cambiando y haciéndose más auditivos y visuales **PERCEPCIÓN**. Los invité a ver el video de la entrevista de E. McCauland a Diomedes Díaz, titulado: Diomedes Díaz y la muerte; escogido porque Díaz es el artista favorito de la mayoría de los estudiantes de este 5° y además, muestra de una forma cómica pero fuerte las apreciaciones de Diomedes sobre el tema. El video rodó y los estudiantes atentos, aunque a veces reídos por las respuestas de Diomedes **ADAPTACIÓN**. Al terminar el video, “Juanjo”, tomó la palabra y pidió que repitiera el video porque era muy bueno, acto seguido nos sentamos a verlo otra vez y a reírnos ya con menos tensión **DESCRIPCIÓN – PERCEPCIÓN – AUTOPERCEPCIÓN**.

Terminado el video, les indagué sobre: ¿a quién, quienes o a qué le cantarían?, ¿Qué les gustó de la entrevista y por qué?, ¿Qué canciones les gustan de Diomedes?, ¿a quién dedicarían una canción de Diomedes?, ¿Si Diomedes viniera a Manaure a que le cantaría?, ¿Llevarían a Diomedes a las charcas o a la pila de sal (montaña blanca)?, ¿además de los videos de que otra forma se pueden dar a conocer las historias y saberes a otras personas? **CONTINUIDADES**. Me quedé sorprendida con la alta participación de los estudiantes para responder **AUTOPERCEPCIÓN**. Rescato la respuesta de Levin: “estoy seguro que Diomedes le cantaría a las salinas, a musichi, a las mochilas y a las mujeres lindas de Manaure, como Blanca”, todos soltaron una carcajada y este completo diciendo –y otra

<p>cosa, a la comida. Usted sabe señor lo rico que es un ¡chivo asado con bollo!...- DESCRIPCIÓN PERCEPCIÓN. Otro chico, del cual no recuerdo el nombre, expresó “señoooo, otra forma de dar a conocer las historias es en una conversación o escribiendo” DESCRIPCIÓN. Y yo pensaba, aquí hay potencial para escribir, tal vez lo reflejado durante el Pretest es solo producto del momento, además el muchachito, me recordó que a esa hora no había yo desayunado, y el otro joven, me puso a pensar sobre el hecho de que en Manaure y en general en La Guajira, la tradición es la oralidadAUTOCUESTIONAMIENTO – AUTOPERCEPCIÓN Y PERCEPCIÓN.</p> <p>Para continuar, reaccioné de mis cavilaciones y le dije a los muchachos que nos encontrábamos allí reunidos para hacer la socialización de la SD, entonces, Liana preguntó: ¿señor y eso qué es?, le dije que una SD, era una estrategia didáctica (de Enseñanza – Az), que consistía en una serie de actividades conectadas entre sí, con sentido, pensadas, organizadas, ejecutadas y evaluadas y que respondían a un propósito explícito (una meta) al cual llegaríamos entre todosDESCRIPCIÓN. La cara de “Alejo”, era como de novela, se podía ver una O, redondita en sus labios y preguntó -¿y nosotros que hacemos con eso?-, me dejó fríaDESCRIPCIÓN PERCEPCIÓN AUTOPERCEPCIÓN. Pero le respondí que al final de la secuencia el producto seguro iba a ser maravillosoADAPTACIÓN. Él, volvió a preguntar: -¿y es que vamos a vender algo?,... pero me salvó Wilmer y le dijo –No, vamos a estudiar y al final, seguro que escribimos sobre lo que aprendimos- y dije yo –eso mismo-, fue lo único que se me ocurrió decir en el momentoDESCRIPCIÓN PERCEPCIÓN AUTOPERCEPCIÓN.</p> <p>Siguiendo con la explicación, les manifesté a los niños que necesitábamos respeto,</p>	
--	--

<p>responsabilidad, participación y cumplimiento para poder sacar el trabajo adelante DESCRIPCIÓN. Y en vista de que de tanta conversa, el tiempo había pasado volando, nos despedimos y quedamos como dicen los chicos “hasta la próxima baby” DESCRIPCIÓN. Al escribir estas palabras me reconforta el trabajo realizado, observé que si puedo continuar con la ejecución de la SD, poco a poco el panorama se va aclarando y las respuestas a las preguntas se van disipando AUTO PERCEPCIÓN - AUTOEVALUACIÓN; se trata de tener dosis de paciencia, responsabilidad, conocer a fondo lo planeado y por lo visto tener un haz bajo la manga, es decir una idea que se pueda materializar como apoyo didáctico en caso tal de un imprevisto AUTOEVALUACIÓN ADAPTACIÓN. Los jovencitos del grupo tienen grandes ideas, a veces superiores a lo que ellos mismos reconocen, hay que ¡explotarlas! PERCEPCIÓN.</p> <p>Día 2</p> <p>Clase siguiente. Comenzó a las 10:00 de la mañana, durante el espacio permitido para la ejecución de la SD DESCRIPCIÓN. Esta vez sí fui puntual para llegar y no hubo contratiempo DESCRIPCIÓN; los niños esperaban con ansias lo que se debía trabajar; hice una actividad cantando para dar la bienvenida a los estudiantes y estos respondieron con aplausos porque les gustó mucho, Liana, que siempre quiere participar dijo: -seño, así es chévere, con eso no estamos tan estresados-; yo pensaba, es cierto se necesitan actividades de relación e integración, que permitan que tanto estudiantes como docentes sientan esa conexión que no es fácil de explicar pero que si hace que las cargas se equilibren y permiten que las actividades fluyan.</p> <p>Con preguntas sobre la clase anterior continúe. Indagué, ¿Qué recordaban?, ¿Qué recordaban sobre una SD?, ¿para qué sirve?, además</p>	
---	--

<p>¿Cómo, para qué lo aprendimos?</p> <p>Javi, tomó la palabra y expuso que una SD, “se refería a unas actividades que se hacían para alcanzar un fin, y que lo habíamos aprendido para tener claro lo que íbamos a realizar”; me pareció una visión clara de lo que se había realizado. Acto seguido, Wilmer, pidió la palabra y dijo “lo que aprendimos es para realizar un producto, que seguro es un escrito”. Observé a los niños con cara de asombro y pensé que todo se va aclarando y cogiendo forma. Entonces, para continuar les expliqué que se hace necesario tener acuerdos para que las cosas machen sobre ruedas, que esos acuerdos tienen que ver con el Az de conceptos, con el comportamiento y con la manera de hacer las cosas. Viviana, pidió la palabra y dijo “seño, eso es como la cartelera que hicimos a comienzos de año, pero que se dañó con la brisa de aquí de Manaure”, yo le respondí “sí”, y continué explicando aspectos de la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, aprender, hacer las cosas y como hacerlas. Para continuar les pregunté si estaban de acuerdo con convenir acuerdos de convivencia, a lo cual contestaron en coro que “siiiiiiii!”</p> <p>Proseguí a entregarles un recorte o retazos de papel...</p>		
--	--	--